جامعة الجزائر
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قســم علم النفس وعلـــوم التربية

علاقة قلق امتحان البكالوريا بالتحصيل الدراسي للتلميذ

إعداد الطالبة: ساعد وردية

إشراف الدكتور: دوقة أحمد

السنة الجامعية: ٢٠٠٢-٢٠٠٣

إني رأيت أنه

لا يكتب إنسان كتابا في يومه

إلا قال في غده: لو غُيِّر هذا لكان أحسن

ولو زيد هذا لكان أفضل ولو تُرِك هذا لكان أجمل،

وهذا من أعظم العبر، وهو دليل

على استيـــــلاء النقص

على جملة البشر

"العماد الأصفهاني"

كلمـــــة شكر

بسم الله الرحمن الرحيم

"وما توفيقي إلا بالله عليه توكلت وإليه أنيب"

صدق الله العظيم (سورة هود . الآية ٨٨)

أحمد الله أنه وفقني ومنحني القوة والشجاعة والصبر على تحمل أعباء هذا البحث، ثم أتقدم بالشكر الجزيل والامتنان الكثير إلى عائلتي الكريمة خاصة والديّ العزيزين وأخي جمال.

وأتقدم كذلك بشكري الجزيل إلى الأستاذ المشرف الدكتور أحمد دوقة، الذي أكن له كل التقدير والاحترام الذي لم يبخل عليّ بتوجيهاته ونصائحه القيّمة.

أشكر كل من ساعدني من قريب أو بعيد،

أخص بالذكر الصديقة الغالية عفيفة جديدي وأهلها

جزاهم الله كل خير

إهـــــداء

إلى الذين اشترط الله مرضاته برضاهما

وأودع الرحمة والحب فيهما:

والديّ الكريمين، أعز ما أملك في الوجود،

الذين كان لهما الفضل وكل الفضل في تربيتي وتعليمي

إلى أجمل هدية قدماها لي: إخوتي الأعزاء

خاصة الصغيرة نبيلة وأخي العزيز جمال

إلى كل الأهل والأقارب...

إلى كل الصديقات والزملاء...

إلى كل فاه وقلب دعا لي دعوة نجاح

وإلى كل من يعرف رشيدة ساعد

وردية

مقدمة البحث:

تلعب المدرسة دورا هاما في حياة الفرد، إذ أ ا تعمل على إعداد الأفراد للاندماج النشيط والواعي في الحياة الاجتماعية والاقتصادية، فالمدرسة تساعد الأجيال الصاعدة على تحقـيق طموحـا م والوصـول إلى أعـلى مستويات التعليم والتكوين الذي يسمح لهم بالالتحاق بالمهن الواقعة في قمة الهرم المهني وذلك عن طريق امتحان البكالوريا.

يعتـبر امتحان البكالوريا خطوة أساسية يجب بلوغها لتحقيق الأهداف المستقبلية، ممـا جعـل التلاميذ يحرصون على النجاح في البكالوريا ويبذلون قصارى جهودهم لتجنب الرسـوب بغـية تحقيق آمالهم. ومن هذا المنطلق فإن شهادة البكالوريا تمثل الشغل الشاغل ومركـز اهـتمام وتفكير دائمين للمترشحين، إلا أن النجاح يتوقف على تفاعل جملة من العوامل الاجتماعية والانفعالية والاقتصادية.

في هذا البحث سنحاول التركيز على العوامل الانفعالية وبالضبط على القلق الذي ينتاب التلميذ أثناء الامتحان. ولقد استقطبت هذه الظاهرة انتباه الكثيرين من علماء النفس والعـاملين في الحقـل الـتربوي نتيجة ما خلفته من آثار سلبية على حياة التلميذ كدراسة **سـبلبرجر** (**Spielberger, 1972**) ودراسـة **سارسـن ومـندلر** (**Sarason & Mandler, 1952**) ودراسة **فروص** (**Gross, 1990**) ...

تـتزامن مـرحلة التعلـيم الـثانوي مع مرحلة المراهقة أين يشهد التلميذ تغيرات فيزيولوجية ونفسية بارزة تترك فيه آثارا واضحة، فالقلق في هذه المرحلة يكون أكثر بروزا، إذ أن القلـق يعتبر من أبرز المشاكل النفسية والتربوية التي يتعرض لها التلميذ، فالتلميذ القلق يـبدو دائمـا متشائما وخائفا ويفقد القدرة على التركيز الذهني والاكتساب، كما يفقد الثقة بنفسه.

ولقد قسمت الدراسة إلى خمسة فصول:

الفصل الأول: خصص للإشكالية وفرضيات الدراسة، وأهمية البحث وتحديد المفاهيم.

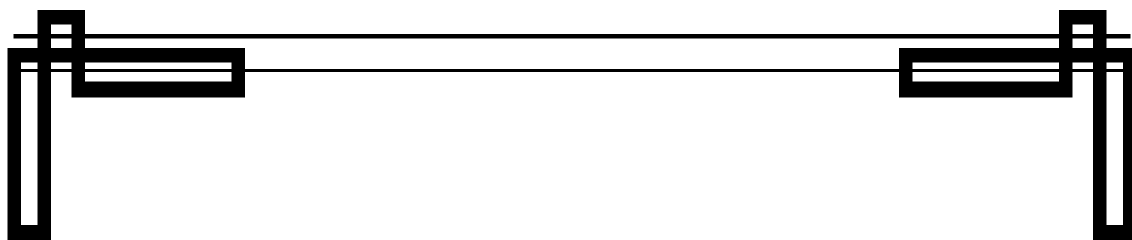
الفصل الثاني: خصص للقلق، حيث قمنا بتحديد مفهوم القلق بصفة عامة ثم تحديد مفهوم قلق الامتحان بصفة خاصة، وكذلك تعرضنا لأهم نظريات قلق الامتحان وإلى أسباب القلق وأعراضه، ثم علاقة القلق بالأداء المدرسي، كما تطرقنا إلى تحديد خصائص الامتحان الجيد وأهم إيجابيات الامتحان المدرسي.

الفصل الثالث: خصص للتحصيل الدراسي أين قمنا بضبط مفهوم التحصيل الدراسي وأنواعه وأهم العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي بالإضافة إلى أدوات قياس التحصيل، ومن بين هذه الأدوات امتحان البكالوريا الذي قمنا بدراسة أهميته وكيفية تنظيمه بالإضافة إلى عيوب امتحان البكالوريا.

الفصل الرابع: وقمنا فيه بدراسة منهجية البحث بدءا بالمنهج المتبع ثم كيفية اختيار العينة وأدوات البحث وكيفية جمع البيانات وأخيرا كيفية تحليل البيانات.

الفصل الخامس: وتطرقنا فيه إلى عرض ومناقشة النتائج المتوصل إليها.

وفي الأخير جعل لهذا البحث خاتمة وقدمنا جملة من الاقتراحات.



الفصل الأول:

تعريف وصياغة المشكل



١- إشكالية البحث:

يعتبر التعليم الثانوي مرحلة مميزة في السلم التعليمي كونه المرحلة العبورية بين المراحل الأولى والمراحل الموالية، سواء كانت جامعية أو معاهد أو الحياة ذا ا. **(أحمد زكي صالح، ١٩٧٢)**

ومن دون أدنى شك، فإن الهدف الرئيسي لهذه العملية التعليمية هو التحصيل الجيد ومن ثمة الحصول على مردود جيد للمنظومة التربوية، هذا المردود الذي درجت جميع الأنظمة على قياسه عن طريق الامتحانات، حيث أصبحت هذه الأخيرة الوسيلة الوحيدة التي تتم بواسطتها عملية الانتقال مما جعلها تكتسي طابع الرهبة في نظر التلاميذ وحتى أوليائهم. **(سيد خير الله، ١٩٨١)**

تبقى الامتحانات المشكلة التي سيظل يعاني منها التلاميذ مما تلعبه من دور كبير في العملية التربوية، حيث تتخذ نتائجها مقياسا للمفاضلة بين التلاميذ وأساسا للانتقال من صف إلى آخر، كما تمنح بموجبها الشهادات خاصة الامتحانات النهائية والرسمية التي يتوقف عليها مصير التلميذ كامتحان شهادة البكالوريا بالإضافة إلى مواصلة الدراسات العليا، الحصول على المكانة الاجتماعية وبالتالي تأكيد ذاته، فالنجاح حلم كل تلميذ لتخطي المرحلة الدراسية، بينما الفشل هو عامل هدام لكل الطموحات مما يسبب للتلميذ خيبة الأمل وعدم الرضى على ذاته.

ولقد أكدت بعض الدراسات **(Gilly, 1968)** و**(Perron, 1970)** و **(Compact, 1970)** أن الأطفال الفاشلين مدرسيا كونوا صورة سلبية وسيئة حول ذوا م مما يؤدي م إلى فقدان الثقة بالنفس بالمقارنة مع زملائهم الناجحين، فالناجحون تكون أبواب المستقبل مفتوحة أمامهم إما بالاتجاه إلى التعليم أو بالاتجاه إلى الميدان المهني أين يتابعون تكوينا يؤهلهم لمهنة معينة ولاكتساب معارف أكثر، فهم يزدادون حيوية وعزما وطموحا. **(محمد مصطفى زيدان، ١٩٧٥)**

إن المجتمع يقيم الناجح تقييما إيجابيا ويقدره وينظر إليه نظرة الرضى، والعكس بالنسبة للتلميذ الفاشل فيقول **مانوني** (**Manouni, 1984**) أن التلميذ في حالة فشل قد يعتبر كمعوق خاصة أن للدراسة مكانة مهمة عند الشباب، فالنجاح أو الفشل في المجال الدراسي يصبح تعبيرا أو مقياسا للنجاح أو الفشل في شخصية الفرد.

إلا أن النجاح يتوقف على اعتبارات ومقاييس يعود بعضها إلى القدرات الشخصية والاستعدادات الذاتية للفرد، والبعض الآخر يتوقف على العوامل التربوية المتمثلة في: المعلم، البرامج، نوعية الامتحانات بالإضافة إلى العوامل الاجتماعية والاقتصادية والثقافة. وبالرغم من أن هذه العوامل تشكل بمجملها عوامل تؤثر في التحصيل الدراسي فإن الباحثة ستحاول التركيز على عامل أساسي يفترض أن يكون ذو تأثير كبير في النجاح أو الفشل في امتحان البكالوريا ويتعلق بالقلق الذي ينتاب التلاميذ أثناء الامتحانات.

إذن أصبح قلق الامتحانات مشكلة حقيقية لأنها لا تعوق التلميذ فحسب بل أسرته أيضا، فالضغوط النفسية التي تقع على عاتق التلاميذ والمتمثلة في معاناتهم إزاء رغبة الأسرة التي تفوق في بعض الأحيان رغبة التلميذ، ولقد ذكر بعض التلاميذ أن مذاكراتهم تكون جيدة ولكن بمجرد الدخول إلى القسم لإجراء الامتحان لا يستطيعون استرجاع المعلومات التي اكتسبوها ويرجعون هذا النسيان إلى الخوف من الامتحانات ومن النتائج لأن الانفعال يعرقل العمليات العقلية كالتذكر والتفكير. **(موسى إبراهيم حريزي، ١٩٩١)**

لقد شغل موضوع قلق الامتحان اهتمام الكثير من الباحثين وعلماء النفس والتربويين أمثال: **سبلبرجر، سارسن، فروص، هاريمان** (**Hareman**) وآخرون ...

ومن الضروري الإشارة إلى انتحار طالبين من جامعة شيكاغو الأمريكية عند اقتراب موعد الامتحانات، أدى بالعالم **براون** (**Brown**) سنة ١٩٣٨ ولأول مرة للقيام بجملة من البحوث لاكتشاف الطلبة الذين هم في خطر. ويعتبر **سارسن (١٩٥٧)** من

الأوائـل الذيـن اختبروا القلق أثناء الامتحان بحيث يقول أننا نعيش في مجتمع ذو ثقافة أين حياة الأفراد معرفة جزئيا بأدائهم في الامتحانات. **(Doveron, 1997)**

وقـد تنوعت الدراسات واختلفت في تأثير القلق على الأداء سواء كان قلقا عاما يتمـيز بـه الشـخص (قلق السمة) أو قلقا مرتبطا بوضعية التقييم ذا ا (قلق الامتحان). وبـدأت الدراسات حول قلق الوضعية (قلق حالة) بأبحاث في جامعة **أيوا Iowa** الأمريكية حـول تـأثير القلـق في التعلم واعتبرت هذه الجماعة من الباحثين الأمريكيين القلق دافعا وافترضوا أن التلميذ في مواقف التعلم يشعر بالقلق وهذا الشعور عنده يسمى الدافع للتعلم، وحسب هذه النظرية فإنه كلما زاد القلق تحسن الأداء. **(كمال إبراهيم مرسي، ١٩٨٢)**

عارضـت هـذه الـنظرية جماعة أخرى من علماء النفس في جامعة **ييل Yale** الأمريكية تحت إشراف كل من **مندلر (Mandler) وسارسن** اللذان توصلا إلى أن التلميذ في مواقـف الامتحانات يظهر دوافع القلق وينشغل ا فيسوء أداؤه، لأن مواقف الامتحان مواقـف تقييمـية يشـعر فيها التلميذ بتقييم الآخرين له ويدرك فيها ديدا لتقدير الذات وينشـغل ـذا الـتهديد أكثر من انشغاله بالامتحان فيسوء أداؤه ويحصل على درجات منخفضـة، وحسـب هذه النظرية فإن ارتفاع القلق يؤدي إلى انخفاض أداء التلميذ. **(أنور رياض عبد الرحيم، ١٩٩٢)**

نشر **سبلبرجر** ارتفاع القلق في وضعيات الإنجاز في إطار نظريته "قلق حالة - قلق سمـة" وتوصـل إلى أن الطالب ذو الاستعداد العالي للقلق يتميز بعتبة للتهديد منخفضة مما يجعلـه يـدرك الـتهديد ويشـعر بالعجز رد أنه في موقف التقييم ويسيطر عليه التشاؤم والخوف من الفشل أي ترتفع عنده حالة القلق التي تعوق قدرته على التفكير الموضوعي في أسئلة الامتحان وبالتالي لا يستطيع الإجابة حتى على الأسئلة السهلة فيحصل على درجات منخفضة. **(كمال إبراهيم مرسي، ١٩٨٢)**

واعتبر **سبلبرجر** قلق الامتحان قلق حالة يرتفع كلما ارتفع قلق السمة. **(علي محمود علي شعيب، ١٩٨٨)**

يمكن من خلال هذه النظريات استنتاج وجهتي نظر مختلفتين:

- **النظرة الأولى:** تذهب إلى أن ارتفاع القلق لا يعرقل الأداء بل يسهله.
- **النظرة الثانية:** وتذهب إلى عكس الأولى.

وقد توصلت بعض الدراسات الميدانية إلى إثبات وجهة النظر الأولى مثل دراسة **مازي** (Mazzi, 1969) ودراسة **ماكندليس وكاستندا** (Mackindllis & Kastinda)، وأثبتت دراسات أخرى وجهة النظر الثانية مثل دراسة **ألبرت وهيبر** (Albert & Haber, 1960)، دراسة **كمال إبراهيم مرسي (١٩٨٢)**، دراسة **هانسلي** (Hansly, 1985)، دراسة **سيد محمود الطواب (١٩٩٢)**، ودراسة **فروص**. إن هذا الاختلاف في نتائج الدراسات الميدانية قد حير بعض الباحثين لأن البحوث العملية أوضحت أن المستويات العالية من قلق الامتحان معرقلة وغير مرغوبة في المواقف التعليمية. **(سيد محمود الطواب، ١٩٩٢)**

وأدى هذا الاختلاف إلى الاعتقاد في العلاقة المنحنية بين القلق والتحصيل إلى أن يصل القلق إلى مستوى معين بعدها يضعف التحصيل بازدياد القلق. **(أحمد محمود عبد الخالق، ١٩٩٤)**

من خلال هذا يتبين أن القلق ليس سلبيا كله، كما أنه ليس إيجابيا كله، فالقلق المرتفع جدا سلبي والقلق المنخفض جدا سلبي لأنه قد يؤدي إلى اللامبالاة، إلا أن درجة معينة من القلق محبذة لتأدية الأعمال بشكل جيد.

وإذا كانـت الأبحـاث لم تحسم الخلاف بين القلق المرتفع والمنخفض في تأثيرهما الإيجـابي أو السلبي على الأداء فإن دراسات أخرى أجمعت تقريبا على أن القلق عند الإناث مرتفع مقارنة بالذكور مثل دراسة **كلاقان** (**Cllaghan**) ودراسة **مانستيد** (**Manstead, 1983**)، ودراسة **فونتن** (**Fontaine, 1985**). **(أحمد محمود عبد الخالق، ١٩٩٢)**

ولمـا كان امتحان البكالوريا امتحانا رسميا ومصيريا فإنه أصبح هاجسا يهدد كيان التلمـيذ أيـن يرى هذا الأخير طموحاته وآماله تتهاوى في لحظة واحدة، فخلال ثلاثة أو أربعـة أيـام يحدد مصير التلميذ إما بالنجاح أو بالفشل ويقوم مشواره الدراسي طيلة اثني عشر (١٢) سنة من الدراسة.

وبناءا على ما سبق ذكره يطرح التساؤل التالي:

هل قلق امتحان البكالوريا يؤثر سلبا على تحصيل التلميذ في هذا الامتحان؟

٢- <u>فرضيات البحث:</u>

١. هناك علاقة سلبية بين قلق الامتحان (قلق حالة) والتحصيل الدراسي.

٢. يخـتلف التحصـيل الدراسي حسب مستويات القلق الكلي (مرتفع، متوسط، منخفض) لصالح التلاميذ ذوي القلق المتوسط.

٣. هناك علاقة ارتباطية بين الجنس والقلق الكلي.

٤. هناك علاقة تفاعلية بين القلق الكلي والجنس والتحصيل الدراسي.

٥. تحصـيل التلامـيذ ذوي قلق السمة المرتفع أحسن من تحصيل التلاميذ ذوي قلق السمة المنخفض.

٣- **أهداف الدراسة:**

تهدف هذه الدراسة إلى إبراز العلاقة بين قلق امتحان البكالوريا وأداء التلميذ في هذا الامتحان، وكذلك محاولة معرفة الأسباب التي تجعل التلاميذ قلقين يخشون امتحان البكالوريا حتى وإن كانوا محضرين له بشكل جيد.

كما تهدف هذه الدراسة إلى دراسة الفروقات بين الجنسين فيما يخص القلق والتحصيل الدراسي، وكذلك محاولة التخفيف من هاجس الامتحانات وجعلها وسيلة تربوية وليست الغاية الكبرى، وإعادة الدور الحقيقي للمدرسة ألا وهو التربية وتعديل السلوك وليس إعداد التلاميذ لاجتياز الامتحان من أجل الامتحان.

٤- **أهمية الدراسة:**

يهتم هذا البحث المختصين النفسانيين والمشتغلين في الحقل التربوي من معلمين وأساتذة ومستشارين تربويين لأنه يعالج سببا من أسباب الفشل المدرسي (قلق الامتحان)، إضافة إلى أنه يساعد المستشارين التربويين على توعية التلاميذ وإعطاء برامج وطرق خاصة للمراجعة والمذاكرة للتخفيف من حدة القلق أثناء الامتحان خاصة امتحان البكالوريا.

وتتجلى أهمية هذه الدراسة أيضا في أنها تتناول موضوعا على مستوى من الأهمية والخطورة في المجالات التربوية والنفسية والصحية... ومجالات الامتحان والتقويم لدى التلاميذ. بالإضافة إلى أن هذا الموضوع بالرغم من أهميته لم يحظ بعد بالاهتمام اللازم في المنظومة التربوية الجزائرية.

٥- تحديد المفاهيم:

٥-١ قلق الحالة:

يعـرفه **سـبلبرجر** بأنه: "حالة انفعالية عارضة أو عابرة للكائن البشري لا تتسم بالمشـاعر الموضوعية التي يحبها الفرد، ويسودها التوتر والخوف من شيء مرتقب وارتفاع نشـاط الجهاز العصبي الإرادي، كما تختلف حالة القلق في الشدة والتذبذب عبر الوقت". **(مصطفى أحمد تركي، ١٩٨١)**

وفي هـذه الدراسة قلق حالة عبارة عن الدرجة التي يتحصل عليها التلميذ في السنة الثالثة ثانوي على مقياس قلق حالة.

٥-٢ قلق سمة:

يتفق كل من **كاتل وسبلبرجر** على أن سمة القلق تشير إلى الفروق الفردية المستقرة الثابتة إلى تمييز الأفراد في الميل إلى الاستجابة للمواقف التي يدركو ا على أ ا مهددة. وسمة القلق تجعل الفرد ميالا لأن يدرك مدى كبيرا من المواقف أو الظروف غير المهددة موضوعيا عـلى أ ا مهددة، فيستجيب لها بردود أفعال غير ملائمة في شد ا لحجم الخطر أو التهديد الموضوعي. **(مصطفى أحمد تركي، ١٩٨١)**

وفي هـذه الدراسـة قلق السمة عبارة عن الدرجة التي يتحصل عليها تلميذ السنة الثالثة ثانوي على مقياس قلق السمة الذي وضعه **سبلبرجر**.

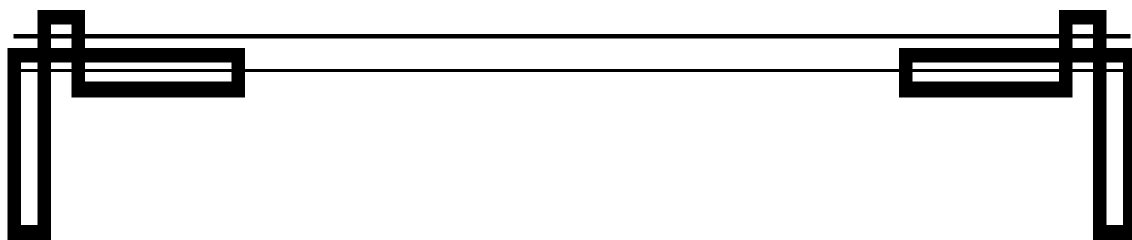
٥-٣ التحصيل الدراسي:

يرى سيد خير الله أن التحصيل الدراسي يتم قياسه بالاختبارات التحصيلية الحالية وذلـك في نهايـة السنة الدراسية وهو ما يعبر عن المجموع العام لدرجات التلميذ في جميع المواد الدراسية. **(سيد خير الله، ١٩٧٢)**

أما **هابلن** **Haplin** فيرى أن التحصيل الدراسي هو مستوى من الأداء أو الكفاية في العمـل المدرسـي ويقيم من قبل المدرسين عن طريق الاختبارات والاختبارات المقننة أو كلاهما. **(Haplin, 1968)**

أمـا نعـيم الرفاعي فيعرف التحصيل الدراسي على أنه ما يكون التلميذ قد وصل إليه من معارف مما يتضمنه المنهاج الدراسي ويهدف إليه. **(نعيم الرفاعي، ١٩٨٠)**

أمـا في هـذه الدراسة يقصد بالتحصيل الدراسي هو الدرجات التي يحصل عليها تلميذ السنة الثالثة ثانوي من امتحان البكالوريا أي معدلات امتحان البكالوريا.



الفصل الثاني:

القلق



يعتبر القلق من الموضوعات الهامة في مجال الدراسات التربوية والدراسات النفسية والدراسات الاجتماعية، كما يعتبر القلق العرض المشترك بين الاضطرابات النفسية ومحور العصاب النفسي، كما يعتبر من المفاهيم الأساسية التي تساعد على فهم أبعاد الشخصية في حالتي السواء وعدم السواء.

١- مفهوم القلق:

يعرف **أحمد عزت راجح (١٩٩٣)** القلق على أنه الخوف من الخطر أو ألم أو عقاب، يحتمل أن يحدث لكنه غير مؤكد للحصول.

أما **محمد أيوب الشحيمي (١٩٩٧)** يعرف القلق على أنه شعور غامض غير سار مقرون بالتوقع والخوف والتوتر مصحوب عادة ببعض الإحساسات الجسمية تأتي في نوبات تتكرر في نفس الفرد.

وحسب **كارن هورني** القلق عبارة عن استجابات انفعالية لخطر يكون موجها إلى المكونات الأساسية للشخصية. **(ميشال ذبابنة، بدون تاريخ)**

أما **سبلبرجر (١٩٧٢)** يرى أن القلق حالة انفعالية مؤقتة يشعر بها الإنسان عند إدراكه لموقف يهدد ذاته وينشط جهازه العصبي الإدراكي ويشعر بالتوتر. **(جريدة العلاج السلوكي، ١٩٩٧)**

ويعرف **معجم علم النفس (Nobert Sellamy, 1980)** القلق على أنه حالة انفعالية تتميز بالإحساس بالحيرة وعدم الأمن واضطرابات جسمية ونفسية وترقب خطر غير محدد مع الإحساس بعدم القدرة على مواجهته. كما يشير نفس المعجم إلى أن هناك مصطلحين للتعبير عن القلق هما:

- **Angoisse**

♦ **Anxiété**

يشـير مصـطلح L'angoisse إلى حالـة انفعالـية بحـتة لا تخلو من المتغيرات الفيزيولوجية.

ويشير مصطلح L'anxiété إلى سيطرة الجانب الفكري.

مـن خـلال التعاريف السابقة، نستنتج أن القلق حالة انفعالية تتميز بمظهر نفسي وآخر جسمي ناتج عن الجهاز العصبي المستقل والجهاز الغدي.

٢- أنواع القلق:

٢-١ القلق من وجهة نظر فرويد:

ميز **فرويد** بين ضربين من القلق هما:

أ. القلق الموضوعي:

هـو أقـرب إلى الخـوف لأن مصدره واضح المعالم في ذهن المصاب، ويبين عبد السلام زهران في قوله: "يكون مصدر القلق خارجيا وموجودا فعلا ويطلق عليه اسم القلق الواقعـي أو القلق الصحيح أو القلق السوي، يحدث هذا القلق في مواقف التوقع أو الخوف مـن فقـدان شـيء مـثل القلق المتعلق بالنجاح في عمل جديد أو امتحان". **(حامد عبد السلام زهران، ١٩٨٥)**

والقلـق السـوي يكون استجابة انفعالية في وضعية غير ملائمة، وظيفته في هذه الحالـة تكيفية. ومن هنا فإن القلق السوي له مدى تكيفي في الوضعيات أو مواقف الحياة، أمـا إذا كـان القلق يشغل حيزا في حياة الفرد سواء من حيث الوضعيات المقلقة أو شدة القلق وتكراره فإنه سيصبح معرقلا للسير العادي للحياة، وينظر إليه على أنه حالة مرضية.

ب. **القلق المرضي:**

هـو خوف غامض غير مفهوم، ولا يستطيع الشخص القلق أن يعرف سبب قلقه. ويأخذ هذا القلق يتربص الفرص لكي يتعلق بأية فكرة أو شيء خارجي؛ أي أن هذا القلق يميل عادة إلى الإسقاط على أشياء خارجية. **(سيجموند فرويد، بدون تاريخ)**

القلـق المرضي عبارة عن قلق داخلي غامض غير واضح المعالم تماما، ويختلف من شـخص لآخر سواء في شدته أو عمقه. ويعرف القلق المرضي من خلال تكراره وشدته، وأيضـا بعدم التناسب بين الاستجابات الانفعالية وشدة الخطر، فالقلق المرضي يعيق السير العـادي لحـياة الفرد، فالمصاب بهذا النوع من القلق يشعر بأنه مغلوب على أمره غير قادر عـلى اتخـاذ القرارات بسهولة. ويترك هذا القلق آثارا سلبية في حياة الفرد، فيكون عصبيا يشـعر بالرعـب أحيانا أمام حوادث عادية، فهو يعيش في حالة استثارة وتحفز مستمرين. **(الأزرق بوعلو، ١٩٩٣)**

ويظهر القلق المرضي في ثلاثة أشكال حسب **فرويد**:

- في صورة قلق عام.
- في صورة مخاوف مرضية.
- في صورة ديد.

٢-٢ القلق من وجهة ثانية:

يفـترض **سـبلبرجر** أن درجـة القلق عند الفرد تتميز بتغيرات عبر الزمن، وهذا حسب التنبيه الداخلي أو الخارجي، وأن هناك فروقات فردية ثابتة في درجة تمظهر القلق في وضعية معينة**.(Spielberger, 1976)**

مـن هـذا الـتعريف يبرز الفرق الذي وضعه **سبلبرجر** بين القلق كسمة ثابتة في الشخصية وكحالة متغيرة حسب الوضعيات:

أ. قلق الحالة:

يـرى **سـبلبرجر** أن قلـق الحالة يتولد من الوضعية التي يتواجد فيها الفرد والتي موضوعيا تستثير الإحساس بالقلق، ويختفي هذا الأخير باختفاء الوضعية لذلك يسمى أيضا بالقلق العادي.

قلق الحالة عبارة عن حالة انفعالية تتميز بإدراك خطر موضوعي كالامتحان مثلا، وتكون مصحوبة بارتفاع في نشاط الجهاز العصبي الإعاشي.

ويـتعرض الفرد للقلق عندما يدرك أن موقفا ما قد يهدده أو يؤذيه. وتختلف حالة القلق من حيث شدتها، كما تتغير مع الزمن وذلك من خلال تكرار المواقف الصعبة التي يمر بها الفرد. وبالرغم من كون حالات القلق مؤقتة غالبا ما تزول بسرعة وقد تبقى مدة أطول إذا استمرت الظروف المنبهة إليها. **(أحمد عبد الخالق، ١٩٨٧)**

بيـنما يعـرف **محمود عطا محمود (١٩٩٢)** قلق الحالة على أنه: "حالة انفعالية مصحوبة بمشاعر التوتر والقلق مرتبطة بموقف معين تزول بزوال المتغيرات التي تبعثه".

ب. قلق السمة:

سمـة القلـق تشير إلى الاختلافات الفردية في قابلية الإصابة بالقلق التي ترجع إلى الاخـتلافات الموجـودة بين الأفراد في استعداداتهم للاستجابة للمواقف المدركة كمواقف تهديدية بارتفاع حالة القلق.

ويخـتلف قلـق السمة عن قلق الحالة بكونه أكثر ديمومة، بحيث أنه يكون سمة من السـمات الشخصـية للفرد. ودرجة القلق العالية لدى الفرد تعتبر سمة له بغض النظر عن الحالـة التي يمر ا، حيث أن الفرد يتصف بدرجة قلق أعلى من زملائه الذين هم ليسوا في نفس الحال خاصة قبل الامتحان، وهكذا بالنسبة للفرد الذي يتصف بدرجة قلق واطئة فهو يتصـف ـذه الصفة أو السمة بغض النظر عن الظروف الوقتية التي يمر ا. **(الطالب نزار مجيد، ١٩٩٣)**

وسمـة القلق عبارة عن استعداد ثابت نسبيا في الفرد لا تظهر مباشرة في السلوك، وقد تنتج عن حالة القلق المرتفع والمتكرر.

إذن قلق السمة غير مرتبط بالوضعية لكنه يشكل حالة ثابتة نسبيا، فإذا كان القلق مـرتفعا عـند فـرد معين فإنه سيدرك أغلب الوضعيات التي تواجهه على أ ا مهددة، ولا تؤخـذ بعين الاعتبار الميزة الموضوعية لهذا التهديد لذلك فالبعض يتحدث في هذه الحالة عن القلق العصابي. **(Ziv & Diem, 1975)**

سمـة القلق تشير إلى الفروقات الفردية المستقرة والثابتة التي تميز الأفراد في الميل إلى الاسـتجابة لـلمواقف التي يدركو ا على أ ا مهددة، بحيث كلما كانت سمة القلق مرتفعة كان مدى التهديد كبيرا.

ترى **بوك وآخرون (Bock & al ,1993)** أن سمة القلق تتمظهر بطريقتين هما:

- الاستعداد للإحساس بحالات الخوف عند وجود المثيرات التي تعتبر عند الآخرين أقل قلقا أو غير مقلقة تماما.
- الاستعداد لتطوير مخاوف شرطية اتجاه مثيرات غير مقلقة، كما أن المستوى المرتفع من سمة القلق يدل على حالة مرضية.

سمة القلق لها نفس الخصائص التي أطلق عليها **أتكنسون (١٩٦٤)** دوافع، وأطلق عليها **كامبل (١٩٦٣)** الاستعدادات السلوكية المكتسبة. والدوافع في رأي **أتكنسون** ما هي إلا استعدادات تكتسب في الطفولة وتظل كامنة غير مشعور ا حتى تجد الظروف المثيرة التي تنشطها وتثيرها وتبعثها، أما الاستعدادات السلوكية المكتسبة في رأي **كامبل** فتتضمن بقايا من الخبرة السابقة التي يئ الفرد إلى أن ينظر إلى العالم بطريقة خاصة والميل إلى إظهار استجابة ثابتة نسبيا. وخلاصة القول أن سمة القلق في كلتا الحالتين تعني النظرة إلى العالم المليء بالعديد من المواقف المثيرة التي يشعر ا الفرد كخطر يهدد الذات، كما أ ا تعني الميل إلى الاستجابة لمثل هذه التهديدات بحالة من القلق.

وعلى ما يبدو أن مفهومي حالة وسمة القلق يناظران مفهومي الطاقة الحركية والطاقة الكامنة في الفيزياء، فحالة القلق تشبه الطاقة الحركية وتشير إلى الاستجابة أو العملية التي تحدث الآن وبدرجة معينة من الشدة، أما سمة القلق فتشبه الطاقة الكامنة وتشير إلى اتجاه كامن لحدوث استجابة من نوع خاص إذا ما استثيرت بمثيرات مناسبة. وبينما تشير الطاقة الكامنة إلى الاختلافات بين الموضوعات المادية في قدرة الطاقة الحركية التي تنطلق إذا حركتها قوة مناسبة، فإن سمة القلق تشير إلى الاختلافات بين الأفراد في استعدادهم للاستجابة للمواقف الضاغطة بمستويات مختلفة من القلق الحالة.

ومن بين أشكال القلق التي غالبا ما يتعرض إليها التلاميذ في فترات الامتحانات ما يسمى بقلق الامتحان، هذا الشكل من القلق لاقى اهتماما كبيرا من قبل الباحثين **(تايلور، سبنسر، سارسون، سبلبرجر، ...)** لما لهذا النوع من القلق تأثير سلبي على قدرات التلاميذ ومستوى تحصيلهم الدراسي، ولما يولده هذا القلق من استجابات غير مناسبة نحو واجبات التلاميذ في موقف الامتحان مثل تشتت الانتباه وكف القدرة على الأداء الجيد وبالتالي الفشل في التحصيل.

وقـد أصبحت فكرة قلق الامتحان مجالا خصبا من مجالات البحث في علم النفس التربوي وعلم النفس الإكلينيكي وفي مجال التوجيه والإرشاد... وحول ظاهرة قلق الامتحان حاولت الباحثة التطرق إلى مفهوم قلق الامتحان وبعض نظرياته وأساليب علاجه.

٣- مفهوم قلق الامتحان:

يعرف **سبلبرجر (١٩٧٢)** قلق الامتحان على أنه سمة في الشخصية مرتبطة بموقف خـاص أو وضـعية خاصة، ويظهر حين مواجهة حدث أين يعتبر الطالب أو التلميذ نفسه مهددا. **(Doveron, 1997)**

أمـا **سارسن (١٩٦٠، ١٩٧٢)، وين (١٩٧١)، ألبرت وهايبر (Alpert & Haber, 1960)، ماندلـر وسارسن (١٩٥٢) وسوين (١٩٦٩)**، فقد افترضوا جميعا أن مصـطلح قلـق الامـتحان يـدل على الفروقات الفردية في الميل إلى القلق أثناء وضعيات الامتحان.

حـين الاسـتجابة لضغط الامتحان نجد أن الأفراد المتميزين هذا النوع من القلق يعبرون أكثر من الآخرين:

 استجابات انفعالية متميزة بأحاسيس التوتر والخوف من شر مرتقب.

 التمركز حول الذات التي تتعارض مع الانتباه.

 تنشيط الجهاز العصبي المستقل. **(Spielberger & al, 1972)**

إن هـذا الـتعريف يجعـل من قلق الامتحان حالة انفعالية غير سارة لها أعراض فيزيولوجية وسلوكية تنتاب الفرد في أي موقف اختباري أو موقف تقويم. وحسب التعريف

الذي قدمه **سبير (١٩٨٠)** فإن قلق الامتحان حالة خاصة من القلق العام ويشير إلى الاستجابات السلوكية والفيزيولوجية التي تصاحب الفرد حول احتمال وقوع الفشل، أما **سارسن (١٩٨٠)** فقد اعتبر قلق الامتحان مجموعة من الاستجابات الخاصة بمجموعة معينة من المثيرات التي ارتبطت بخبرة الفرد عن التقويم والامتحان. **(أنور رياض عبد الرحيم، ١٩٩٢)**

وبالتالي إذا كان قلق الامتحان حالة انفعالية يخبرها التلميذ في موقف الامتحان، فإن سببها راجع إلى إدراك المواقف التقويمية على أنها مواقف تهديدية للشخصية مصحوبة بالتوتر وحدة الانفعال وانشغالات عقلية سالبة كتشتيت الانتباه، وتتضارب مع التركيز المطلوب أثناء الامتحان مما يؤثر سلبا في المهام العقلية والمعرفية في موقف الامتحان. **(محمود عطا محمود، ١٩٩٢)**

وتعتبر المواقف التقويمية مهددة نظرا لتخوف التلميذ من الفشل أو الرسوب في الامتحان، أو تخوفه من عدم الحصول على نتيجة مرضية له ولتوقعات الآخرين مما يجعل هذه الحالة النفسية قد تؤثر في العمليات العقلية كالانتباه والتركيز والتفكير والتذكر. **(مجلة الثقافة النفسية المتخصصة، ١٩٩٨)**

من خلال التعاريف السابقة يتبين أن قلق الامتحان قلق نوعي ومحدد يعيشه التلميذ في وضعية الامتحان أو التقويم، يخبر خلاله حالة نفسية متميزة بسيطرة أفكار التخوف من الفشل وارتفاع في النشاط العصبي اللاإرادي، وتصاحب هذه الحالة النفسية أعراض فيزيولوجية، وقد يؤثر قلق الامتحان سلبا في النتائج الدراسية للتلميذ.

يرى سبلبرجر أن قلق الامتحان يتكون من الانزعاج الذي هو اهتمام معرفي يتمثل في الخوف من الفشل، بينما الانفعالية هي ردود أفعال الجهاز العصبي الأتونومي المستقل.

٣-١ الانفعالية:

أ. النشاط الفيزيولوجي:

هـذا النشـاط هو استجابة لإنذار الفرد أمام خطر ما، وفي هذه الحالة الخطر هو الامتحان فتظهر هذه الاستجابة على شكل ارتعاش اليدين، صوت خافت وحائر، إحساس بدوار، تعرق شديد، إسهال، آلام في الرأس، أوجاع شديدة في العضلات، الرقبة مشدودة، الفم جاف أو كثير اللعاب، وغيرها من الاضطرابات الأخرى.

ب. الانفعال:

يظهر على شكل عام في الضعف في التركيز والانتباه وتشتت الأفكار؛ كأن تسأل التلمـيذ: لماذا كل هذا القلق فيقول منفعلا أنه غير قادر على الإجابة واسترجاع المعلومات التي راجعها فينفجر بالبكاء ولن يستطيع الإجابة أبدا. (Doveron, 1997)

٣-٢ الانزعاج:

يشرع التلميذ الممتحن في التفكير في عواقب الرسوب المحتمل أو في علامة سيئة أو أداء ليس بالجيد، فيشك في إمكانياته في النجاح وقد يشك في مؤهلاته وقدراته فيصبح غير واثق في نفسه.

فالتلمـيذ الذي ينقص في ثقته من نفسه ويحكم على نفسه مسبقا بالفشل يرفع من قلقـه أثـناء الامتحان فيقل تركيزه وانتباهه وينشغل بالقلق أكثر من انشغاله بالإجابة على أسئلة الامتحان، وبذلك يصبح غير قادر على الإجابة وبالتالي يكون الفشل حليفه.

٤- نظريات قلق الامتحان:

٤-١ النظرية الانفعالية:

قلق الامتحان لا يختلف عن الأشكال الأخرى للقلق والفوبيا، إلا أن موضوع الخوف واضح، فقلق الامتحان يظهر كرد فعل انفعالي أقل شدة من الخوف. وبالنسبة للنظرية الانفعالية، قلق الامتحان سببه نشاط كبير للجهاز العصبي الإعاشي، فرد فعل الجسم والأعراض المذكورة سابقا هي نتاج نشاط الجهاز العصبي المستقل؛ أي بصيغة أخرى السلوكات الناتجة عن القلق تعتبر كنتيجة مباشرة للنشاط الفيزيولوجي الذي يصبح كمسبب لأخطاء معرفية. **(Spielberger, 1976)**

٤-٢ النظرية المعرفية:

حسب هذه النظرية، الجانب المعرفي هو المسؤول عن نقص الأداء عند التلاميذ القلقين في وضعية التقويم. **(Sarason, 1984)**

وبالرغم من أن الجانب الانفعالي يظهر عند التلاميذ القلقين وغير القلقين لكن بشكل مختلف، هذا يعني أن الانفعالات عند التلاميذ القلقين تكون أقوى وأشد مما هي عليه عند التلاميذ غير القلقين.

والصعوبات التي يواجهها التلميذ في وضعية الامتحان والتي تعيق أداءه ناتجة عن عمليات معرفية مختلفة كالانزعاج بسبب الأفكار السلبية التي تدور في ذهن التلميذ وكذلك بسبب مشاكل في الانتباه والتركيز.

تندرج ضمن النظرية المعرفية:

أ. النظرية الانتباهية:

حسـب **واين** (Wain, 1971, 1982) **وسارسن (١٩٨٠)** أن التلاميذ القلقين يقضـون قسـطا كبيرا من وقت الامتحان في التركيز على مثيرات ليست لها علاقة بالمهمة المطلوب إنجازها (الامتحان)، فهؤلاء التلاميذ يقضون معظم وقت الامتحان في طرح أفكار حديـة نقد ذاتي، الإيمان بفرص ضئيلة للنجاح في الامتحان، فانتباه التلميذ إذن مقسم بين الأفكار الانتقادية والمهمة الواجب تأديتها والتي في الحقيقة تتطلب كل الانتباه والتركيز.

يمكن تقديم النظرية المعرفية (الانتباهية) لقلق الامتحان في ثلاث محاور أساسية:

- ***الوصف الذاتي السلبي:*** التلاميذ القلقون يكون لهم تقدير الذات سلبي ويشعرون بالـنقص ولا يـثقون في قدرا ـم ومؤهلا ـم ودائما يشعرون بعدم الرضى على ما يقدمونـه، والـثقة في الـنفس تكـون مـنعدمة عـلى عكس التلاميذ غير القلقين. **(Sarason, 1978)**

- ***تقليص الانتباه:*** إن التلاميذ القلقين يوجهون انتباههم نحو أنفسهم عكس التلاميذ غـير القلقين الذين يوجهون انتباههم نحو المهمة المطالبين بإنجازها (الإجابة على أسئلة الامـتحان)، والتلاميذ القلقون يستغرقون وقتا طويلا في الامتحان لكن ليس في التركيز والإجابة على الأسئلة بل الانغماس في ملاحظة الذات ونقدها.

- ***ارتـباط الانـزعاج بالمهمـة:*** إن دراسات **شبير** (Chabeer, 1984) **ووالز** (Walz, 1994)، بينـت أن درجـة كبيرة من التركيز حول الذات قد يؤدي إلى خلل وظـيفي معرفي Dysfonctinnement cognitif الذي قد يسبب صعوبة في استعمال الموارد المعرفية واستخدام المعلومات اللازمة للإجابة على أسئلة الامتحان.

ب. نظرية مشنبوم وبولتر Meichenbaum & Polter:

يرى أصحاب هذه النظرية أن التلاميذ القلقين يختلفون عن غيرهم من التلاميذ غير القلقـين في حديثهم الداخلي، سلوكهم، ردود أفعالهم، وكل الجانب المعرفي لهؤلاء مختلف عن غيرهم.

بالنسبة **لمشنبوم** الحديث الداخلي لتلاميذ القلقين يكون عبارة عن أفكار شعورية حديـة، وقـد يكون الحديث الداخلي لهؤلاء التلاميذ متشا ا؛ أي يمكن أن يعبروا عن عن شعورهم الداخلي بنفس الطريقة. أما عن الجانب السلوكي، فالتلميذ القلق يختلف عن غيره في طـريقة المذاكـرة والمـراجعة والتحضير للامتحان وحتى في طريقة الإجابة على أسئلة الامـتحان. والتلميذ في هذه الحالة يـ عج عندما يفكر في عواقب الرسوب والفشل ويخشى فقدان التقدير من طرف الآخرين. **(Doveron, 1999)**

٤-٣ النظرية الانفعالية المعرفية:

يعـد **سارسن وماندلر (١٩٥٢)** من الأوائل الذين اقترحوا نظرية لقلق الامتحان تضـم جانـبا معرفـيا وآخر انفعاليا، وذلك عندما بذلوا جهودا عظيمة للتفرقة بين قلق الامـتحان والقلق العام في نموذجهما النظري. وقلق الامتحان ممثل بمركبات معرفية وأخرى فيزيولوجـية: فالمركـبات المعرفية تضم انطباعات عدم القدرة، أما المركبات الفيزيولوجية فهـي ممثلة من طرف نشاط الجهاز العصبي الإعاشي، فهذه المركبات ذات علاقة فيما بينها وتمـثل جـزءا مـن القلق وهو قلق السمة، وهذا النوع من القلق ينشط أكثر عند التلاميذ القلقـين عـند الامـتحان لأ م يتواجدون في حالة تقويم، هذه السمة في الشخصية تبين المستوى المرتفع للنشاط العصبي الإعاشي.

أمـا **ليـبار وموريس** فقد اقترحا نظرية أين ينقسم قلق الامتحان إلى الانزعاجية والانفعالـية: فالانـزعاج مرتـبط أساسا بالتمركز والتركيز حول مخاوف مرتبطة بالأداء وعواقـب الفشل، كما تضم أيضا تقييما ذاتيا سلبيا، ومقارنة القدرات الشخصية بقدرات

الآخرين، وكذلك نقص الثقة بالنفس. أما الانفعالية كانت معرفة بالتجارب الفيزيولوجية وعواقبها الذاتية الناتجة عن الزيادة في النشاط العصبي الإعاشي.

٥- الدراسات السابقة الخاصة بقلق الامتحان:

٥-١ أعمال سراسن وجماعته Sarason & al:

ذكر **كمال إبراهيم مرسي (١٩٨٢)** أن سراسن وجماعته من علماء النفس بجامعة **ييل Yale الأمريكية** الذين عارضوا نظرية القلق كدافع، وافترضت هذه الجماعة من الباحثين علاقة منحنية بين القلق والتحصيل الدراسي؛ أي كلما زاد القلق انخفض التحصيل. **(أحمد عبد الخالق، ١٩٩٤)**

هنا يتبين أن القلق في نظرية سراسن وجماعته عامل معرقل للأداء أكثر من كونه عاملا مسهلا. ولما كان القلق من المتغيرات الهامة التي استحوذت على اهتمام علم النفس التربوي بحثا وتطبيقا، فقد ساير الباحثون في هذا المجال الأبحاث التي كانت تتناول القلق العام في علاقته بالتحصيل وحينما أصبح من الممكن تحديد الظروف التي تزيد من قلق الأفراد، اختار سراسن وجماعته دراسة نوع من القلق وهو قلق الامتحان. **(أنور رياض عبد الرحيم، ١٩٩٢)**

ورغم أن لهؤلاء الباحثين الريادة في دراسة هذا المصطلح، إلا أن ماندلر وسراسن (Mandler & Sarason, 1952) أشاروا إلى دراستين في المجال الإكلينيكي جذبت انتباههما إلى أهمية هذا المتغير في الأداء، وهما:

- ***دراسة ديثلار وجونس (Diethler & Jones, 1947):*** التي توصلت إلى أن القلق العيادي clinical anxiety يخفض من الدرجات المتحصل عليها أثناء الفحص عند كثير من الراشدين.

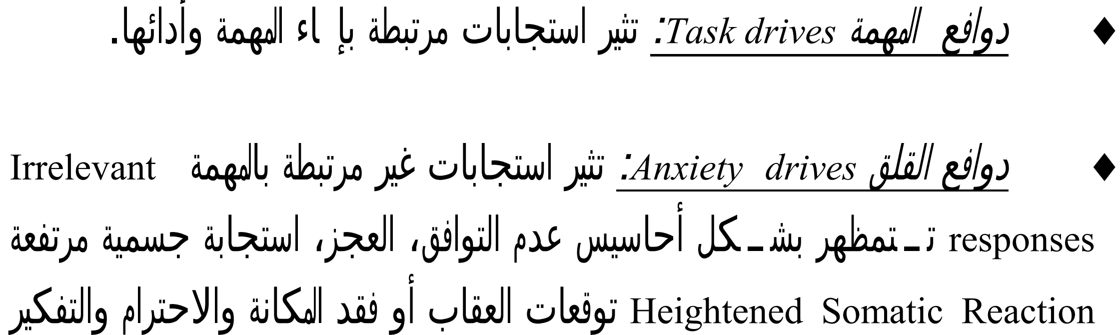
 **_دراسة مالـمو وأمسيل (Malmo & Amsel, 1948):_** استنتجا أن المفحوصين القلقين كثيرو النسيان السبب الذي يحدث تداخلا بين الاستجابات المرافقة وغير المرافقة.

إن هـاتين الدراستين تشيران إلى التأثير السلبي للقلق المرتبط بوضعية الفحص على أداء المفحوصـين، وهـناك دراسات أخرى مرتبطة بضغط قلق الامتحان قد سبقت دراسة سراسون وجماعته، إذ لاحظ **كانن** **(Cannon, 1929)** أن هناك تغيرات جسمية تحدث من جـراء الضغط المرتبط بالامتحان المدرسي حيث يفرز السكر في الدم، وعندما لا يستهلك الـزائد مـن السـكر فإنه يفرز من خلال البول. ونظرا لهذه النتيجة المتماثلة بالنسبة لعدة دراسـات قـام ا كانن، استنتج هذا الأخير أن الامتحانات المدرسية تعتبر وضعيات مثلى لدراسة تأثير الضغط على التغيرات الفيزيولوجية.

أمـا دراسـة **لوريا** **(Lauria, 1932)** فتعتبر أول محاولة في إبراز أهمية الفروقات الفـردية المـتمظهرة والخاصـة بقلـق الامتحان، وخلص بعد دراسته إلى أن الامتحانات الأكاديمية تستثير استجابات انفعالية قوية عند طلبة متميزين بالقلق.

في أواخر الثلاثينات وفي إطار مجموعة من الدراسات بجامعة شيكاغو، طور **براون** **(Brown, 1938)** مقياسا للتعرف على الطلبة القلقين، ثم استنتج في دراسة أخرى قام ا في نفـس السنة إلى أن الطلبة المستثارين قبل الامتحان يميلون إلى العمل الضعيف في الامتحان مقارنة بأولئك الطلبة الهادئين قبل الامتحان. **(Spielberger & al, 1972)**

إن نـتائج هـذه الدراسات كانت تستدعي ضرورة دراسة قلق الامتحان بشكل مستفيض وبدرجة أكبر من الدقة والمنهجية، ولم يعرف هذا المتغير زيادة في دراسته إلا بعد أعمـال سراسـن وجماعته الذين قدموا نموذجا نظريا (Mandler & Sarason, 1952)، أبـرزوا فيه بعض مظاهر وضعية الامتحان من حالات الاستثارة والاستجابات الناتجة عنها ثم قاموا بتصنيفها إلى نوعين من الدوافع Drives هي:



- <u>*دوافع المهمة Task drives:*</u> تثير استجابات مرتبطة بإ اء المهمة وأدائها.

- <u>*دوافع القلق Anxiety drives:*</u> تثير استجابات غير مرتبطة بالمهمة Irrelevant responses تـتمظهر بشـكل أحاسيس عدم التوافق، العجز، استجابة جسمية مرتفعة Heightened Somatic Reaction توقعات العقاب أو فقد المكانة والاحترام والتفكير في ترك وضعية الامتحان.

دوافـع القلـق تـؤدي إلى استثارة استجابات مرتبطة بالمهمة أو استجابات غير مرتـبطة ـا، وفي هـذه الحالة الأخيرة تكون الاستجابات مركزة حول الذات وتسمى باسـتجابات القلـق وهذا يبرز الدور المعرقل للقلق، إذ أن نتائج الدراسات بينت أن أداء الأفـراد يخـتلف باختلاف درجة القلق عندهم وينخفض الأداء كلما ارتفع القلق. **(علي محمود علي شعيب، ١٩٨٨)**

وذكـر **زلوطوويـش (Zlotowicz, 1970)** أن أبحـاث سراسن اعتمدت على مصـطلح إشارة القلق Signal d'angoisse التابع لنظرية التحليل النفسي، واعتبروا وضعية الامـتحان وضـعية ـديد بالنسبة للطالب، وكونوا بذلك استجابات جديدة لدراسة القلق المرتـبط بالوضـعيات الدراسـية، وتوصلوا إلى أن قلق الامتحان أكثر سلبية في تأثيره في النجاح المدرسي إذا ما قورن بالقلق العام Anxiété générale وأن هذا القلق يتزايد بزيادة السن.

أمـا دراسـة **كاتلاني (Catelani, 1983)** فتوصلت إلى أن القلق يبدأ منذ بداية الدراسـة وبالـتالي يوصـي المعلمون بفرز التلاميذ الذين يظهرون استجابات القلق وعدم التوازن لأن هذه المميزات يمكن أن ترسخ أكثر وتغير من طبع الفرد.

هـذه النتـيجة أكد ا دراسة **كينغ وآخرون (King & al, 1983)** التي تناولت المخاوف عند الأطفال والراشدين، إذ وجدت أن التخوف من الامتحانات يظهر بين ١٠

-١١سنة أي مرحلة الطفولة المتأخرة، كما أن الارتفاع في التقارير الخاصة ـذا النوع من المخاوف يرجع إلى التعرض المستمر للامتحانات عبر سنوات التمدرس.

ويفسر **هيل (Hill)** ذلك بكون التخوف من الامتحانات يؤدي إلى نتائج ضعيفة، وهـذا الضـعف في النتائج يولد القلق، يرسخ هذا النمط الدوري Cyclical pattern عبر السـنوات فيـتولد عـن ذلـك تقدير ذات منخفض وانتسابات سلبية للنجاح وهذا كله يتعارض والتحسن في المدرسة. **(King & al, 1990)**

وإذا كانـت النـتائج السالفة الذكر ترد قلق الامتحان إلى سنوات التمدرس فإن سراسـن قـد أرجعه إلى سنوات قبل التمدرس، حيث يكون للأولياء توقعات غير واقعية لأداء أبـنائهم فيسـتعملون أسلوب السخرية عندما لا يتمكن الطفل من أداء بعض الأمور بشكل جيد أو الوصول إلى بعض الأهداف مما يؤدي إلى تقدير ذات منخفض.

واسـتنتج **كامبل (Campbell)** أن النظريات المعرفية السلوكية ترى أن كلا من الأسـاليب التربوية للطفل، توقعات الأولياء، التجارب السلبية في مجال التقييم تساعد على تطويـر الاسـتعداد للقلـق وإدراك المواقـف المدرسـية كمواقف مهددة لتقدير الذات والاستجابة لها باستجابات سلبية. **(كمال إبراهيم مرسي، ١٩٨١)**

وأيدت عدة دراسات فرضية سراسن هذه مثل دراسة **بانغ (Pang, 1991)** حول التربية الآسيوية، وخلصت إلى أن التربية التي تتميز بالانتقاد بدل التشجيع تعمل على تطوير القلق عند الأبناء وتكون عاملا سلبيا في إنجازهم.

ودراسة **ساموبل وآخرون (Samuel & al, 1996)** الذين أبرزوا من خلالها الأصل الاجتماعي لاضطرابات القلق والكف السلوكي Behavioral inhibition.

كمـا بـين **كمال إبراهيم مرسي (١٩٨١)** في دراسة خاصة بالبيئة العربية أن المـراهقين ذوي الخـبرات المؤلمـة (خبرات الحرمان، عدم الانسجام مع الوالدين) يتميزون بارتفاع سمة القلق وبتأخر في الدراسة.

إن نمـوذج سراسن يندرج ضمن التناولات النظرية التي اهتمت بالعوامل الوسيطة لـلأداء Mediators of achievement لأنـه افـترض اسـتعدادات مقاومة Coping tendencies تتوسـط بين القلق والأداء متمثلة إما باجتناب المهمة أو الانجذاب إلى إتمامها، والقلق المستثار في هذه الحالة يخفض بأحد الأسلوبين السابقين.

إلى جانب هذا اعتبر سراسن هذه الاستجابات في مواقف التقويم مكتسبة، وتكون سـلبية عـند الأفـراد الذين تشكل لهم هذه الوضعيات مواقف ـديد لتقدير الذات، وقد تعزى الفروقات الفردية في هذا القلق إلى أنماط المعاملة الوالدية.

٢-٥ أعمال ألبرت وهابير (Alport & Haber, 1960):

اسـتفاد الباحـثان ألبرت وهابر من نظرية سراسن وماندلر، وقاما بعزل الجانب الإيجـابي من القلق وأطلقا عليه اسم القلق المعرقل Deliberative anxiety. **(علي محمود علي شعيب، ١٩٨٨)**

وعمـدا إلى الفصـل بين الجانب السلبي والجانب الإيجابي للقلق بعدما كانت كل بـنود المقياس الذي وضعه سراسن ذات بعد واحد؛ أي تقيس القلق المعرقل ، وإذا لم يؤثر القلـق في الأداء فـإن سراسـن كان يفسر ذلك بكون هذا القلق يقاوم بدافع أداء المهمة Task performance drive، وبالـتالي يحدد القلق المعرقل والمسهل بالانخفاض أو الارتفاع في درجـة القلـق. بينما صمم ألبرت وهابير مقياسا يتشكل من بنود خاصة بالقلق المعرقل وبـنودا أخـرى خاصة بالقلق المسهل، وأسميا هذا المقياس بمقياس قلق التحصيل الدراسي. **(Alport & Haber, 1960)**

ويـبين الباحثان أن هذا المقياس أكثر تنبؤا بالقلق الدراسي من المقياس الذي وضعه سراسن ومن المقاييس التي تدرس القلق العام.

مـن خلال عمل ألبر وهايبر يمكن القول أن الباحثين جمعا بين نظرية القل كدافع في الـبعد المسـهل للقلق ونظرية ماندلر ويراسن التي اعتبرته معيقا للأداء في البعد المعرقل، وجسدا هذه الفكرة من خلال المقياس الذي طوراه.

3-5 أعمال موريس وليبرت (Morris & Liebert, 1967):

اعتمد موريس وليبرت على تقنية التحليل العاملي للتعرف على الأبعاد التي يتكون منها قلق الامتحان وذلك من خلال دراسة المقاييس الخاصة ذا المتغير، فتوصلا إلى أنه ذو بعدين: أطلقا اسم الانشغالية Worry على البعد الأول واسم الانفعالية Emotinality على البعد الثاني. **(علي محمود علي شعيب، ١٩٨٨)**

واعتـبرا الانشـغالية مكونة معرفية تبرز الاهتمامات الفكرية أثناء الامتحان، أما الانفعالـية فهي الاستجابة الفيزيولوجية المصاحبة لها والتي تتمظهر بشكل أعراض جسمية مـثل تقلـص المعـدة. وأعمال موريس وليبرت تشبه ما توصلت إليه الأبحاث فيما يخص الـتمركز حول الذات أو الانشغال بالمهمة تمثل الاستجابات الأساسية التي تستثيرها وضعية الامتحان.

وحسـب عـرض قدمـه **ديفنباشر وآخرون (Dyffenbacher & al, 1980)** لمخـتلف الدراسـات الـتي تناولـت العلاقة بين البعدين السابقين والأداء، وجد أن بعد الانفعالـية (الأعـراض الجسمية) لا يؤثر في الأداء بالقدر الذي تؤثر به مكونة الانشغالية (القلق المعرفي). **(علي محمود علي شعيب، ١٩٨٨)**

إن هـذه النتيجة تتوافق مع عدة دراسات مثل تلك التي تناولت العلاقة بين الأداء والثقة بالنفس، إذ كلما كان الفرد واثقا من نفسه كان الأداء أحسن. أو تلك التي توصلت إلى أن القلـق المرتفع مرتبط بتقدير ذات منخفض وبفعالية ذات سلبية. **(يوسف مصطفى القاضي، ١٩٨١)**

ومن جهة أخرى، نجد أن كامبل وآخرين (Campbell & al, 1994) وجدوا أن المترتبات الاجتماعية Social consequences (الهجر، أن ينظر إليهم على أ م حمقى، أو أن يضـايقوا) ترتـبط بمقاييس القلق، وتأخذ المرتبة الثانية بالنسبة للمخاوف المهمة للأطفال والمراهقين. كما توصلت نفس ا موعة إلى أن الفتيات أكثر تخوفا من المترتبات الاجتماعية مقارنة بالذكور.

إن هذه الدراسات تؤيد الفرض الذي يعتبر أن نوع الأفكار التي ينشغل ا التلميذ أثـناء الامـتحانات تؤثر في نوعية نتائجه فيها، كما يمكن اعتبار المكونتين اللتين قدمهما موريـس وليبرت تصنيفا لمختلف الاستجابات (معرفية، حسية) أثناء الامتحانات وعلاقتها بارتفاع أو انخفاض التلميذ في هذه الامتحانات.

٥-٤ أعمال واين (Wain, 1971):

توصل واين من خلال دراسته إلى أن الأفراد المرتفعين في قلق الامتحان يستجيبون لظـروف التقييم الخاصة بالامتحان باجترار Ruminative التخوف من تقييم الذات، وهذا لا يوجـه الانتـباه بالمتغيرات المرتبطة بالمهمة؛ بمعنى أن الأفراد يختلفون في نوع الأفكار التي يطورو ـا في المواقـف الاختبارية باختلاف مستوى قلق الاختبار لديهم. والطلبة القلقون يكونـون أكـثر اهتماما بتخوفهم من أدائهم، هذه الأفكار الدخيلة تضعف تقدير الذات الخـاص بالطالب وتتداخل مع القدرة على الانتباه أو الاهتمام بالأمور المرتبطة بالمهمة كما تمـنع الطالب من استعمال العمليات المعرفية (استعمال قواعد منطقية مختلفة، استرجاع ما تم تخزيـنه في الذاكـرة) الـتي تسـهل الأداء أثـناء الامتحان. وحسب نموذج التداخل

Interference model الـذي اقـترحه وايـن فإن الطلبة القلقين غير قادرين على تذكر واسـتعمال المعلومات التي يملكو ا وهذا راجع إلى فشلهم في تركيز انتباههم في المهمة نظرا للـتداخل الـذي يحـدث لهـم بسـبب الأفكـار الدخيلة التي تدور حول خيبة الأمل. **(Gross, 1990)**

وأكـد هـذه الفكـرة ماندلر (١٩٧٥) إذ وجد أن انخفاض الفعالية الوظيفية في ظـروف الضـغط والقلق ناتجة عن ركون الفرد إلى استعمال مصادر معرفية محدودة وناتجة عن العلامات المرتبطة بالوضعية Indices situationnels والتي يوجه الاهتمام إليها، وأيضا مـن العلامـات الـناتجة عـن اللادافعية (الفشل) وهذا يؤدي إلى عدم القدرة على تحليل المعلومـات. هذه النتيجة لا تتنافى مع ما أشار إليه الكثير من الباحثين في كون القلق يحدث كفـا على المستوى المعرفي، كما تؤيدها الأبحاث التي أجريت في مجال الصيدلة والتي أثبتت وجود علاقة بين القلق والذاكرة. **(Doveron, 1997)**

مـن خلال أعمال واين نجد أنه يتفق مع من سبقه من الباحثين في كون القلق يؤثر في الأداء، إضـافة إلى أنـه قدم الآلية التحتية التي يؤثر من خلالها والمتمثلة في كون الأفكار الدخـيلة غـير المرتـبطة بالمهمة تشتت الانتباه مما يؤدي إلى عدم قدرة الطالب على تحليل المعلومات بشكل جيد فتنخفض نتائجه.

٥-٥ أعمال كولر وهولاهان (Kuller & Holahan, 1980):

قدم كولر وهولاهان نموذجا تفسيريا للعلاقة بين القلق والأداء يسمى نموذج العجز Deficiency model أو نمـوذج عجـز المهارات التعليمية The study-shills deficit model، كـان هـذا الـنموذج كنتيجة توصلا إليها من خلال دراسة على طلبة الجامعة. **(Gross, 1990)** إذ وزع الباحـثان على الطلبة (في بداية السداسي) مقياسا خاصا بالقلق العـام، يسـمح بتصنيف الطلبة إلى مرتفعين ومنخفضين في القلق، فوجدا أن المرتفعين في القلـق لهـم نتائج ضعيفة في اية السداسي كما أن لهم عادات دراسي سيئة. وقد أكدت هذه النتيجة الأخيرة دراسة **روتلبوم** **(Rothlbum)** **وسلومون** **(Solomon)** **وموروكامي**

(Morokami) الذيـن توصـلوا سـنة ١٩٨٦ إلى أن الطلبة المرتفعين في القلق يميلون إلى التأجـيل أكـثر مـن المنخفضـين في القلـق، كمـا توصـل **مـاك كيشي وآخرون** (Mckeachice & al, 1985) إلى أن التدريب على المهارات الدراسية يعتبر عاملا مساعدا لـلخفض مـن القلـق وبالـتالي التحسـين مـن الأداء أثناء الامتحان. ولخص قروص (Gross, 1990) نـتائج هذه الدراسات في أن الطلبة القلقين يفشلون في استعمال المهارات الدراسية اللازمة:

 لتوجيه انتباههم إلى المعلومات الهامة.

 إدماج هذه المعلومات في الذاكرة (الاستيعاب).

 تقييم مستوى تعلمهم ذاتيا.

وتطـرق نفس الباحث إلى الأفكار المطروحة في النموذج، والتي يظهر من خلالها أن الطلبة القلقين طوروا قاعدة اعتقادية خاصة بالامتحانات (نتائجهم دائما منخفضة فيها) بحيث أ م يتوقعون أداءا ضعيفا في أي امتحان سيتناولونه وهذا التوقع لا يتماشى (يتداخل) مع التحضير لهذا الامتحان، كما أنه يمكن أن يتخذ كتجنب مثل الانتباه لأمور غير مرتبطة بالامـتحان أو نقـص القدرة على تحليل المعلومات بسبب الانشغال بأفكار التخوف من النـتائج أو لسـوء استعمال الوقت للدراسة وسوء استعمال استراتيجيات تقييم الذات أو المهارات الدراسية الأخرى التي تمكن من الأداء الجيد أثناء الامتحان.

مـن هـنا نسـتنتج العلاقة بين توقع الفشل الناتج عن ارتباط الامتحانات بنتائج ضـعيفة بشـكل دائم، وأيضا العلاقة بين هذا التوقع والتحضير للامتحانات وأدائها نظرا للـتعارض الذي حدث بين كل من واين وكولر وهالاهان، إذ ركز الأول على العلاقة بين القلـق والانتباه وركز الباحثان الآخران على عادات الدراسة كعامل أساسي في الرفع من القلق.

قـدم بنجامين Benjamin نموذجا يجمع بين الاتجاهين يرى فيه أن النتائج الضعيفة للطلـبة ذوي القلـق العـالي تعـود إلى أن لهم مشاكل في تعلم المعلومات أو تنظيمها أو مراجعـتها قـبل الامتحان أو استدعائها قبل موقف الامتحان ذاته. **(سيد محمود الطواب، ١٩٩٢)**

إن التـناولات النظرية الخاصة بالقلق في المجال الدراسي التي تم التعرض إليها مختلفة فـيما بينها من حيث الزاوية التي تنظر منها إلى العلاقة بين القلق ومردود التلميذ، فمنها ما ركـز عـلى إثبات هذه العلاقة فقط ومعرفة إذا كان القلق عامل تسهيلي أو معرقل للأداء الأكـاديمي الجـيد وبالـتالي كانـت نتائج بعض الدراسات مؤيدة للفرض الأول ونتائج الدراسات الأخرى المؤيدة للفرض الثاني.

بيـنما ركـز بعض الباحثين على تفسير الآليات التحتية لهذه العلاقة، فمنهم من مـنحها الـبعد المعرفي ومنهم من حصرها في الجانب السلوكي الاكتسابي، إلا أن كل هذه الدراسات كانت ذات هدف واحد هو دراسة العلاقة بين القلق والأداء الأكاديمي.

٦- أسباب القلق:

٦-١ العوامل النفسية والاجتماعية:

يقـول **سـوليفان (Sullivan)** أن أهـم مصـدر للقلق هو الفشل في العلاقات الإنسـانية، فالأطفـال الذيـن يعانون من الرفض والحرمان في علاقاتهم مع الأبوين ومع أشـخاص مهمين في حياتهم معرضون للإصابة بالقلق أكثر من غيرهم، أما **كارل روجرز (Carl Rogers)** فيعـتقد أن رغبة النمو كامنة في كل إنسان ويصاب الفرد بالقلق عندما لا تتوافر لديه فرص النمو والارتقاء. **(الأزرق بوعلو، ١٩٩٢: ٥٦)**

وينتج القلق كذلك من تجارب وخبرات مزعجة يتعرض لها الفرد في حياته اليومية، وينتج أيضا من حالة فقدان التوازن النفسي والبدني التي تثيرها صراعات داخلية وتكون نتيجة الاستثارات الانفعالية التي قد تفرضها بعض الظروف البيئية.

وهناك عوامل نفسية أخرى تسبب القلق مثل الضغط النفسي، الشعور بالتهديد، الشعور بالعجز، الشعور بالذنب والندم، الصدمات النفسية، المخاوف والصراعات الداخلية، ... ويرى الفيلسوف **كيركجارد (Kierkggard)** أن منبع القلق عند الإنسان يكمن في قدرته على الاختيار فالإنسان يملك حرية التصرف ويواجه عددا لا يحصى من الاختيارات وهذا هو منبع قلقه. **(الأزرق بوعلو، ١٩٩٢)**

٦-٢ العوامل الوراثية:

أثبتت الدراسات العلمية الحديثة وجود درجة من العوامل الوراثية ذات صفات متنوعة تدخل في تهيئة الفرد للإصابة بالقلق كنوعية الاستجابة للجهاز العصبي الذاتي، حيث تذكر الأرقام أن ١٨% من أقارب الدرجة الأولى للمرضى لديهم حالات متشابهة من القلق، وكذلك إذا أصيب أحد التوائم الأشقاء فإنه يصاب الآخر بنسبة ٩٠% من الحالات. إذن العوامل الوراثية تعد أحد أسباب ظهور القلق عند الفرد. **(لطفي عبد العزيز الشربيني، بدون تاريخ)**

٦-٣ العوامل البيولوجية:

أظهرت الدراسات على الحيوانات وعلى المستقبلات العصبية أن هناك مجموعتين من الأنوية العصبية لها علاقة بالخوف والقلق، فالمجموعة الأولى تشمل على الخلايا النورادرينالية للمراجعة المركزية والتي هي المركز الرئيسي لإنتاج النورادرينالين في الدماغ فإذا ما جرى تنبيه هذه النواة كهربائيا بصورة تجريبية للقردة فإن رد فعل من الخوف الشديد مع ما يصاحبه من أعراض تحدث عند القردة وبالعكس، كما وجد في الحيوان والإنسان أن المواد الكيماوية التي تنشط أو تزيد من نشاط هذه الخلايا تؤدي إلى حصول

حالات من القلق الشديد وبالعكس المواد الكيماوية التي تثبط نشاط هذه الخلايا تؤدي إلى التوافق والهدوء والسكينة وزوال القلق.

أمـا المجموعـة الثانـية مـن الخلايا العصبية فإنها تحتوي على مستقبلات عصبية كـبلزوديازيين، هذه الخلايا منتشرة في الجهاز العصبي فقد اتضح أن إحدى الوظائف الهامة للـجهاز العصـبي هي العمل ككاشف للمحيط الخارجي بحثا عن مصادر الخطر، وكذلك مراقبة أحاسيس الجسم الداخلية. **(نظام أبو حجلة، ١٩٩٨)**

٧- أعراض القلق:

٧-١ الأعراض العيادية للقلق:

يؤثـر القلـق على جميع الأجهزة الحشوية في الجسم والتي تكون متصلة وتتغذى بالجهـاز العصبي اللاإرادي والذي يحركه الهيبوتلاموس المتصل بمراكز الانفعال، فقد يؤدي الانفعـال إلى تنبـيه هذا الجهاز وظهور أعراض عضوية في أحشاء الجسم المختلفة. وأحيانا يكبت المريض الانفعال ولا يظهر إلا الأعراض العضوية وهنا يقصد المريض أطباء القلب أو الصدر أو أطباء الأعضاء الباطنة حسب نوع الأعراض. ومن هذه الأعراض نجد:

أ. **أعراض الجهاز القلبي الدوراني:**

يشـعر المريض بآلام عضلية فوق القلب مع سرعة دقاته والإحساس بضيق وآلام شـديدة في رأسه مما يجعله في حالة خوف وذعر من حدوث انفجار في المخ، ويرتفع ضغط الدم بسبب الانفعال وهذا ما يدفع المريض إلى فحص القلب. ومن خلال التجارب الحديثة وجـد أن قوة اندفاع الدم في القلب قبل الامتحان تزيد بلترين (٢لتر) بعد الامتحان، كما تـزيد كـثافة الـدم وتصبح قدرته على التجلط أكبر وهذا ما يؤدي إلى انسداد الشرايين وحرمان القلب من الدم المغذي له. **(الزارد فيصل محمد، ١٩٨٤)**

## ب.	أعراض الجهاز الهضمي:

يعتبر الجهاز الهضمي من أكثر الأجهزة الحشوية تعرضا لنتائج القلق، فيظهر على شكل صعوبة في البلع أو الشعور بألم في الحلق ويتبعه أيضا سوء الهضم وانتفاخ الأمعاء والغثيان والإمساك أو الإسهال. ويتعرض المصاب بالقلق إلى آلام شديدة وخيالية في الأمعاء يحتار الأطباء في تشخيصها ومعرفتها.

## ج.	أعراض الجهاز التنفسي:

بحيث يشكو المصاب بالقلق من صعوبة في التنفس وضيق الصدر نتيجة عدم قدرة الجسم على الحصول على مقادير كافية من الأكسجين.

وكثيرا ما تؤدي سرعة التنفس إلى طرد ثاني أكسيد الكربون، وتغير درجة حموضة الدم مما يجعل الفرد عرضة للإصابة بغيبوبة وتقلص عضلات الأطراف.

## د.	أعراض الجهاز البولي:

يتعرض الفرد المصاب بالقلق لكثرة التبول والإحساس الدائم بضرورة إفراغ المثانة وذلك عند الانفعال الشديد مثلما يحدث قبل الامتحان، ولكن يحدث عكس ذلك (احتباس البول) رغم الرغبة الشديدة في التبول، والسبب في ذلك هو تنبيه الجهاز الودي أو شبه الودي من جراء القلق.

## ه.	أعراض الجهاز العضلي:

يتردد معظم المرضى على الأطباء للشكوى من آلام مختلفة في الجسم ومن أنواع الآلام شيوعا الآلام التي يعاني منها الإنسان القلق كالآلام في الساقين والذراعين وفي الظهر وآلام فوق الصدر. وكثيرا ما تشخص هذه الآلام بالروماتيزم أو داء المفاصل.

و. **الأعراض الجلدية:**

القلـق العصـابي المزمن يكون أساسا سببا في ظهور الكثير من الأمراض الجلدية السيكوسوماتية مثل الإكزما، سقوط الشعر، حب الشباب، ...

ز. **أعراض جهاز الغدد الصماء:**

القلـق الشديد والانفعالات المستمرة تتسبب في العديد من أمراض الغدد الصماء، وأهـم هذه الأمراض: زيادة أو نقص إفراز الغدة الدرقية وزيادة إفراز الأدرينالين في الغدة فوق الكلية.

٧-٢ الأعراض النفسية للقلق:

نجـد أن الشخص القلق يتوقع الشر دائما ويبدو متشائما ويشك في كل أمر يحيط بـه ويخشى أن يصيبه منه ضرر، فالقلق يتربص الفرص لكي يتعلق بأية فكرة أو أي أمر من أمـور الحـياة اليومـية، ويتوقع الشخص القلق أن بعض الكوارث ستصيبه ويبدو متوتر الأعصـاب مضطربا لا يحتمل حتى الصوت الضعيف ولا الحركة البسيطة. وكثيرا ما يؤول كـل الأمور التي تدور من حوله إلى تأويلات سلبية ومزعجة، وبذلك يفقد الشخص القلق الـثقة في نفسه ويبدو غير قادر في الفصل في الأمور واتخاذ القرارات ولا يستطيع أن يركز ولا أن ينتـبه فـيفقد القـدرة على فهم ما يدور حوله، وقد يسبب القلق أعراضا نفسية كالخوف الشديد والشعور بالإرهاق والتعب...

والواقع أن كثيرا من حالات التأخر الدراسي ترجع إلى ما يسيطر على التلميذ من مخـاوف لاشـعورية ويعبر عنها بالقلق ويبدو ذلك قبل الامتحان حيث يثور التلميذ لأتفه الأسباب ويضخم الأمور ويعقدها. **(يوسف ميخائيل أسعد، ١٩٨٨)**

٧-٣ الأعراض السيكوسوماتية للقلق:

يقصـد بالأمـراض السيكوسـوماتية بالأمراض العضوية التي تنشأ بسبب القلق النفسـي والانفعـالات الشـديدة، كمـا يقصد بتلك الأمراض اضطرابات عضوية تزيد أعراضـها عند التعرض لحالات القلق النفسي والتوترات الشديدة، ومن أهم هذه الأعراض السيكوسـوماتية نذكـر ارتفاع ضغط الدم الناتج عن سرعة الدم نتيجة لتسارع في دقات القلـب، وكذلـك الذبحة الصدرية، الربو الذي يعتقد في كثير من الأحيان أنه عضوي في جمـيع حالاته.. كذلك الروماتيزم أي داء المفاصل والتها ا، قرحة المعدة، التهاب الكولون، الإمساك المزمن، الصراع النفسي، فقدان الشهية التعب السريع، الصداع...

أمـا في الحـالات الـتي يستمر فيها الصداع مدة أطول يصبح القلق شديدا وغير محـتمل، فعادة تتحول أعراض هذا الصداع والقلق إلى ما يسمى بعصاب الأعضاء كعصاب الجهـاز البولي التناسلي وعصاب الجهاز الهضمي وعصاب المعدة والأمعاء. **(الزارد فيصل محمد، بدون تاريخ)**

٨- قياس القلق:

إن الدراسات التي تندرج في إطار نظرية **سبنس** (Spence) اهتمت بدراسة شدة القلـق لمعرفة تأثيرها في السلوك أو دف تشخيص، إذ أن النقطة المتحصل عليها من خلال الاستبيانات عبارة عن مؤشر هام يبرز نوع القلق الذي يقيسه الاستبيان فمثلا مقياس **تايلور** تـتراوح فيه الدرجة عند العينة العادية بين ٥٨-٦٢ درجة بينما العينة العصابية والفصامية فتـتراوح بـين ٦٠-٧٠ درجة، ومن جهة أخرى فإن الهدف من دراسة الشدة هو تقديم العلاج. (Debonis, 1969)

ولقياس القلق نعتمد عدة مقاييس صنفت كما يلي:

 الروائز الإسقاطية مثل الرورشاخ TAT التي تقيس شدة القلق ونوعيته (ذهاني أو عصابي).

 السلالم التقييمية مثل سلم **هاملتن (Hamlton)** الذي يتناول كل العناصر المكونة للقلق ويعطي لها درجة ويسمح بمقارنة النتائج عند تتبع الحالة.

 اسـتبيان التقييم الذاتي، وهي قوائم من الأسئلة يجيب عليها المفحوص، نجد منها سلم **كاتل** وسلم حالة القلق-سمة القلق.

 المؤشـرات الفيزيولوجـية مـثل التسجيل الخاص بضربات القلب والتنفس عند التعرض لمثير سمعي مؤلم.

تـتكون الاسـتبيانات والقوائم وسلالم القلق من مجموعة بنود (جمل أو كلمات) تصـف سـلوكات، مظاهر، أحاسيس أو أفكار، وكل إجابة مقدمة من طرف الشخص تساهم في تقييمه.

٩- علاقة القلق بالأداء المدرسي:

إن ا ال التعليمي مثله مثل باقي ا الات الأخرى، جذب اهتمام الباحثين لدراسة أثـر متغير القلق في المردود الدراسي للتلميذ خاصة في فترة الخمسينات حيث طور مقياس القلق الظاهر لدراسة الفروقات الفردية في القلق، فتم تطبيقه على التلاميذ في مختلف المراحل الدراسية، ثم بحثت علاقة القلق بالتحصيل الدراسي.

وبسـبب تضارب نتائج هذه الدراسات وعدم وضوحها، لجأ الباحثون إلى دراسة القلـق المرتبط بالوضعيات الدراسية (قلق الامتحان) وربطه بنتائج التلميذ في ذلك الامتحان

لعـلهم يتمكـنون مـن التوصـل إلى نتائج تفسر بشكل واضح العلاقة بين القلق والأداء الأكاديمي، فصمموا مقاييس خاصة ذا النوع من القلق. **(مصطفى أحمد تركي، ١٩٨١)**

إن دراسة القلق في ا ال المدرسي تميزت بنوعين من الدراسات:

 دراسـات تناولته على أنه قلق عام؛ أي سمة في الشخصية، وقد استعمل مقياس تايلور لقياسه أو مقاييس مماثلة له.

 دراسات تناولته على أنه قلق مرتبط بوضعيات التقويم مثل مواقف الامتحانات. **(علي محمود علي شعيب، ١٩٨٨)**

قلـق الامتحان أصبح مجالا خصبا للدراسة، فالتلميذ أثناء الامتحانات يفقد اتزانه الانفعـالي نتيجة لضغوطات تقف في طريقه كالخوف من الفشل، هذا ما يجعله يجد صعوبة في استذكار ما حفظه أو لا يفهم عبارات أسئلة الامتحان أو مقصدها إلا بصعوبة، لذا نجد التلاميذ يفشلون في الامتحانات.

فـالقلق يسهل النجاح في المهمات السهلة البسيطة ولكنه يعوق الأداء في الأعمال المركـبة، فالأفـراد القلقـون بدرجة كبيرة يقدمون نتائج ضعيفة عند الإجابة عن الأسئلة الصعبة أو الغامضة ويكون أداؤهم سيئا جدا في المواقف التي يتعرضون فيها لضغوطات مثل الامتحانات. **(لندال دفيدوف، ٢٠٠٠)**

أكـد **جـون مويلر John Mueller** في دراسته أن المشاركين في الأبحاث حين يكونـون في حالة القلق الشديد يستقبلون معلومات أقل من أولئك الذين يكونون في حالة قلـق منخفض، ويستعملون خططا أقل فعالية لتنظيم مادة البحث، فالقلق يؤثر على النشاط الذهني للتلميذ وبالتالي على أدائه. **(موسى إبراهيم حريزي، ١٩٩١)**

فالتلميذ القلق يشعر بالتهديد في مواقف التقويم وبالإحساس بالفشل، فينشغل بأفكار لا علاقة لها بالامتحان أكثر من انشغاله بالامتحان، لكن في بعض الأحيان قد يؤدي القلق إلى التفوق في التحصيل، فالتلميذ يظهر في مواقف الامتحان دوافع الإنجاز نحو العمل ويركز على الأداء بشكل أفضل، ولكن التفوق في هذه الحالة يكون على حساب إشباع الدوافع الأخرى، ويسعى التلميذ إلى التفوق العلمي على حساب جوانب أخرى من شخصيته. **(محمد زياد حمدان، ١٩٩٦)**

١٠- **الفروق الجنسية في القلق:**

يعتبر الجنس أحد العوامل المؤثرة في القلق، إذ توصل بعض الباحثين من خلال دراستهم إلى وجود فروق جنسية في القلق حيث ظهرت الفتيات بمستويات عالية من القلق على المقاييس التي اعتمدتها هذه الدراسات وفسرت هذه النتيجة بكون الفتيات أكثر حساسية للضغط. **(علي محمود علي شعيب، ١٩٨٨)**

كما أن التنشئة الاجتماعية الخاصة بالإناث لا تقبل تعبير الفتاة عن قلقها في فترة الطفولة بألعاب تتضمن العنف مثلما هو الحال عند الذكور، لذلك تبقى الفتاة محتفظة بهذا القلق ويكبت بداخلها. ويزداد القلق عند الفتاة بزيادة نموها إذ بإمكان المرأة التعبير عن قلقها (نمط الأنوثة) بينما يرفض ذلك من الرجل لأنه رمز الشجاعة والقوة والقلق ينقص من رجولته. **(Ziv & Diem, 1975)**

ومن جهة أخرى صراع الأدوار الذي ولده المجتمع للمرأة التي أصبحت تعتقد أن دورها كربة أسرة لا يأخذ بنفس المستوى من الاهتمام الذي يولى للأدوار المهنية الأخرى التي عادة يقوم بها الذكور مما يؤدي إلى إحساسها بالتهميش. **(أحمد عبد الخالق، ١٩٩٤)**

أما **عبد الرحمن عيسوي (بدون تاريخ)** فقد فسر ارتفاع قلق الامتحان عند الفتيات بكونهن أكثر إحساسا بالمسؤولية التي يقتضيها موقف الامتحان، والرغبة في

الـنجاح هـذا يظهر تحدي الفتاة ومحاولة إثبات ذا ا من خلال ا ال الدراسي، مثل هذا الأمـر يفسـر نـتائج الدراسـات التي توصلت إلى فروق في متغير القلق مثل دراسة **بوتا (Botha, 1989)**، دراسة **علي محمود علي شعيب (١٩٨٨)**، دراسة **سيد محمود الطواب (١٩٩٢)** ...

١١- علاج القلق:

هـناك مجموعة من الأساليب النفسية الخاصة بعلاج القلق، فمعظم الأساليب التي تعمـل على تخفيف قلق الامتحان عند التلميذ مبنية على النظرية السلوكية مثير-استجابة، فهذه الأساليب تعمل على كف استجابة القلق التي يثيرها الامتحان.

ولقد صنف **فيري (Ferry, 1982)** هذه الأساليب النفسية إلى ثلاثة أساليب:

- تقنية الاسترخاء.
- التحليل النفسي.
- العلاج السلوكي.

يعتمد العلاج السلوكي على نظرية التعلم، ويهدف إلى تغيير السلوك غير المرغوب فيه بتعليم عادات سلوكية جديدة. **(أحمد عبد الخالق، ١٩٩٤)**

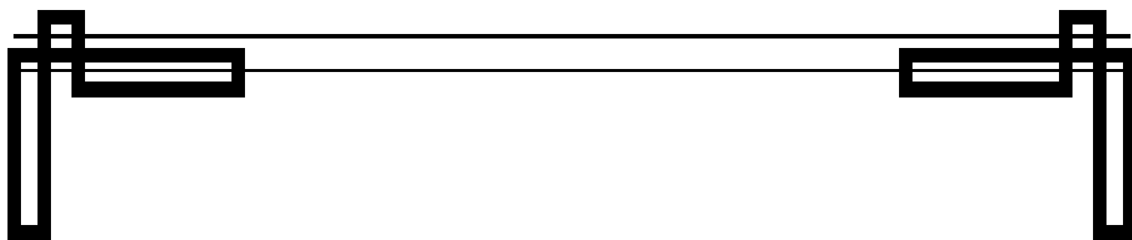
وهـناك عدة أساليب علاجية تندرج تحت هذا الاتجاه، نجد منها: إزالة الحساسية النظامية، التدريب على إثبات الذات، ...

ولقـد أشـار سـبلبرجر إلى أن خفض القلق عند التلميذ أصبح من الاهتمامات الأساسـية للباحـثين بعدما كانوا مهتمين فقط بدراسة تأثير القلق في الأداء الأكاديمي لأن

خفض القلق يحسن الأداء، كما أضاف سبلبرجر إلى البرامج التدريبية التي تعمل على خفض درجـة القلق هي تلك البرامج التي تتضمن التدريب على الاسترخاء، الإرشاد الدراسي... بالإضـافة إلى العلاج المعرفي الذي مفاده البحث عن الأفكار والمعتقدات السلبية التي تدور في ذهـنه أثـناء وضعية الامتحان ومناقشتها منطقيا والعمل على إثبات أ ا أفكار خاطئة. **(Spielberger, 1972)**

كما بينت الدراسات أن مرتفعي القلق لهم عادات دراسية سيئة ويقضون وقتا أقل في الدراسـة. ومـن الدراسـات التي أكدت نتائج سبلبرجر الخاصة بفاعلية خفض القلق بواسطة التدريب على الاسترخاء دراسة **ديسريسو ودوفو (Desrusseaux & Deveaux, 1984)** ودراسة **سليمان الريحاني (١٩٨٢)** مع طلبة الوطن العربي **ودراسة محمد عبد العالي الشيخ (١٩٨٦)** وفيها تم ترتيب المثيرات المسببة لقلق الامتحان ترتيبا تصاعديا؛ أي من أقل إثارة للقلق إلى أكثر إثارة للقلق.

إذن هـذه بعـض التقنيات والأساليب النفسية لعلاج القلق من أجل تحسين أداء التلاميذ في الامتحانات. **(مجلة الثقافة النفسية المتخصصة، ١٩٩٨)**



الفصل الثالث:

التحصيل الدراسي



١- **مفهوم التحصيل الدراسي:**

التحصيل الدراسي من جملة المفاهيم التي لم تستقر على مفهوم محدد وواضح، فقد اخـتلف الباحـثون في تعريف التحصيل تبعا للمفاهيم والأهداف، فهناك من يقصره على العمـل المدرسـي فقط وهناك من يرى أنه كل ما يحصل الفرد من معرفة. فالاتجاه الأول يخصـص التحصـيل الدراسي للعملية التعليمية المقصودة والموجهة من طرف المدرسة، أما الاتجـاه الـثاني يدمـج ما يحصله الفرد من المدرسة وما يحصله من المعلومات بطريقة غير مقصـودة وغـير موجهة. ورغم هذا الاختلاف في وجهات النظر فإن الاتفاق على قيمة وفعالـية مـا يحصله من المعارف يعتبر جزاء من شخصية الفرد النامية. **(الطاهر سعد الله، ١٩٩١: ٨٢)**

أمـا حسـب **فـريد جبرائيل** نجار التحصيل الدراسي هو المعلومات والمهارات المكتسـبة في المواضيع الدراسية وتقاس عادة بالامتحانات أو العلامات التي يضعها المعلمون للطلاب أو الإثنين معا. **(١٩٦٠: ٣٠)**

أمـا بالنسبة لـ **حامد عبد القادر** يرى أن التحصيل الدراسي هو اكتساب المعرفة والمهارات، وله جانبان:

- عملية تتصل بالمواد العلمية التي تدرس بالمدرسة على اختلاف درجتها.
- يتصـل بالأعمال والنشاطات التي يزاولها الإنسان بمهارة في المدرسة كالرسم أو غيره من الفنون، أو خارج المدرسة كالحرف والصناعات المختلفة. **(١٩٧٤: ٣٦)**

هـناك من يشاطر فكرة جبرائيل نجار وحامد عبد القادر أن التحصيل الدراسي هو اكتسـاب المعـرفة، إذ نجد **Lafon** يقول أن التحصيل الدراسي هو المعارف والمفاهيم التي اكتسبت من طرف التلميذ للتكيف مع المحيط والعمل المدرسي. **(١٩٧٨: ١٣)**

أمـا **رمزية الغريب** فعرف التحصيل الدراسي على أنه حدوث عمليات التعلم التي ترغب فيها؛ أي تحصيل التلاميذ في اكتسا م لما دف إليه المدرسة والمعلم. **(١٩٦٧: ٢١)**

مـن خـلال التعاريف السابقة نستنتج أن التحصيل الدراسي هو مقدار أو كمية المعـرفة المستوعبة خلال برنامج دراسي، أو هو عبارة عن مدى اكتساب التلاميذ لمختلف العلـوم والمعارف الملقنة أو المقدمة خلال السنة الدراسية، كما يدل التحصيل على مستوى التلميذ بالنسبة لقسمه الدراسي وذلك عن طريق الدرجات المحصل عليها في الامتحان.

٢- أنواع التحصيل الدراسي:

التحصـيل الدراسي يعرف كذلك بالأداء الأكاديمي، حيث يشير إلى القدرة على أداء متطلبات النجاح المدرسي.

والتحصيل الدراسي نوعان:

٢-١ *التحصيل الجيد:*

يقصـد بالإفـراط التحصيلي ذلك السلوك الذي يعبر عن تجاوز الأداء التحصيلي للفـرد بالنسـبة للمستوى المتوقع منه في ضوء قدراته واستعداداته الخاصة. **(شاكر قنديل، بدون تاريخ)**

أي أن التلميذ المفرط تحصيليا يستطيع أن يحقق مستويات تحصيلية مدرسية تتجاوز متوسـطات زملائـه في العمر العقلي والزمني، وبعبارة أخرى يمكن القول أن عمر التلميذ المـتفوق يفوق عمره العقلي والزمني ويتجاوزهما بشكل غير متوقع وعادة ما يفسر ذلك في ضوء المتغيرات الأخرى مثل المثابرة من طرف التلميذ وكذا استقراره الانفعالي والاجتماعي. ومنه يمكن القول أن التحصيل الجيد هو الذي يتفوق فيه التلميذ في جميع المواد الدراسية.

٢-٢ التحصيل الضعيف:

التحصـيل الضعيف هو ظاهرة تعبر عن عدم توافق بين الأداء في الامتحانات وما اكتسـبه التلمـيذ من معلومات، فالتلميذ الذي يتأخر تحصيله الدراسي بشكل واضح على الرغم من أن إمكانياته العقلية تؤهله إلى أن يكون أفضل من ذلك، فتأخر التلميذ دراسيا لا يـرجع فقـط إلى نقص في قدراته واستعداداته وإنما يرجع إلى عوامل أخرى إما أن يكون معوقا بيئيا أو ثقافيا وليس معوقا ذاتيا. **(شاكر قنديل، بدون تاريخ: ٩٤)**

ويطلـق مصـطلح التأخر الدراسي على التلميذ الذي يكون مستواه التحصيلي في المواد الدراسية أقل مما يناسب مستوى ذكائه العقلي. **(محمد خليفة بركات، ١٩٧٩)**

٣- العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي:

تهدف العملية التربوية إلى الرفع من المستوى الثقافي للإنسان، بحيث تزوده بالمعرفة لمواجهـة كل المشاكل التي يمكن أن تصادفه في الحياة اليومية، كما تهدف إلى رفع مستوى ذكـاء التلمـيذ. إلا أن هناك بعض التلاميذ يفشلون في دراستهم وذلك نتيجة مجموعة من العوامل سنحاول ذكر بعضها:

٣-١ العوامل الفردية:

تشتمل على العوامل الخاصة بالتلميذ والمتعلقة بالنواحي الجسمية والعقلية والنفسية والانفعالـية، والتي يمكن لها أن تكون عوامل تؤدي إلى انخفاض المستوى الدراسي للتلميذ. فـالعوامل الجسـمية راجعـة إلى البنية الجسمية الضعيفة التي تحول دون قدرة التلميذ على الانتـباه والتركيز والمتابعة حيث يكون معرضا للتعب والأمراض المختلفة إلى جانب بعض الإعاقـات الجسمية من ضعف الحواس التي يمكن أن تعيق تحصيل التلميذ، وهذا قد يترك في نفسـية التلمـيذ أثرا سلبيا خاصة إذا ما قارن نفسه بزملائه مما يشعره بالاختلاف عنهم. بالإضـافة إلى الإصـابة ببعض العاهات كصعوبة النطق وعيوب أخرى في الكلام والتي قد

تقف حاجزا دون قدرة التلميذ على التعبير الصحيح، كما قد تشعر هذه العاهات التلميذ بالنقص فيظن أنه موضع نقد الآخرين، وهذا يسبب له مضايقات تحول بينه وبين التركيز في الدراسة. **(يوسف مصطفى القاضي، ١٩٨١)**

لقد ذكر **سيمون** (Simon, 1959) أن البحوث التي استخدمت قياسات إنسانية لهيئة الجسم قد أثبتت أن التلاميذ الذين يرسبون بالصف الأول أقل نضجا وحسا من جماعة الناجحين بنفس الصف. **(كمال الدسوقي، ١٩٧٩)**

أ. العوامل العقلية:

يقصد بـ العوامل العقلية كل العوامل المرتبطة بالقدرات العقلية بما فيها الذكاء، الذاكرة، الانتباه، التركيز... وكثيرا ما يرتبط النجاح المدرسي بذكاء التلميذ. والذكاء يدخل في جميع العمليات التي يقوم ا الإنسان.

أوضحت بعض الدراسات وجود علاقة بين الذكاء والتحصيل الدراسي العام تقدر بحوالي ٠,٧٤ وهذا يدل على أهمية الذكاء والعلاقة القوية المتواجدة بينه وبين النشاط المدرسي، وأن أي خلل على مستواه أو نقص في النضج العقلي يؤدي إلى تدهور هذا النشاط وبالتالي إلى رسوب مدرسي. **(محمد خليفة بركات، ١٩٧٩)**

أما **نعيم الرفاعي** فيؤكد على أن التلميذ إذا كان ذكاؤه أقل من المتوسط، قد يكون له عائق في التحصيل الجيد. بالإضافة إلى ذلك يقول **محمد سلامة آدم وتوفيق حداد** أن ضعف القدرة العقلية أو انخفاض الذكاء عن الحد العادي هو أحد أسباب التأخر الدراسي. وإلى جانب الضعف في القدرة العقلية العامة يمكن أن يكون التلميذ ضعيفا في بعض القدرات الخاصة كالقدرة على الانتباه والتركيز والقدرة على الإدراك والملاحظة والقدرة على الفهم والتذكر وكذا القدرة اللغوية والعددية... وغالبا ما يكون الضعف في

إحدى القدرات مسؤولا عن وجود تأخر دراسي في إحدى المواد بصرف النظر عن الذكاء العام. **(حامد عبد السلام زهران، ١٩٨٥)**

أكـدت الـبحوث أن نسبة الذكاء تختلف باختلاف الطبقة الاجتماعية، فقد أكد علماء النفس أن التطور العقلي للأطفال في المحيط الشعبي أقل منه عند أطفال المحيط الراقي.

ب. العوامل النفسية:

إن العوامـل النفسية من أهم العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي لأن هذا الأخير يتأثر تأثيرا كبيرا بالكيان النفسي للتلميذ، فإذا كان التلميذ يعاني من أزمات نفسية وانفعالية وإحـباطات فهذا ينعكس سلبيا على نشاطه المدرسي إذ سرعان ما ينحرف في انتباهه إلى أمور لا علاقة لها بالدرس. **(مجلة بناة الأجيال، ١٩٩٤)**

فـالعوامل الانفعالية كالقلق والخوف وضعف الثقة بالنفس تؤدي إلى توتر شديد لدى التلاميذ وهذا يؤدي إلى ضعف التركيز وقلة الانتباه والمشاركة في القسم.

وكذلـك نجـد قلق الامتحان من بين العوامل النفسية التي تعيق تحصيل التلميذ، فيعتبر قلق الامتحان مشكلة نفسية تربوية منتشرة بشكل واضح بين التلاميذ، فالقلق في هذه الحالة يكون بسبب خوف التلميذ من الفشل والرسوب في الامتحان رغم التحضير الجيد.

القلـق يؤثـر في التحصيل الدراسي خاصة في الامتحان العام الموحد الذي يكون تأشـيرة مـرور وحيدة للانتقال إلى الصف الأعلى كما هو الحال في شهادة البكالوريا التي هـي موضع اهتمام كبير من طرف الأولياء والمعلمين ومديري المدارس، السبب الذي يجعل موسـم امـتحان الـبكالوريا فترة قلق وضغط بالنسبة لتلميذ القسم النهائي لأن الأولياء يضـغطون على أبنائهم بإلحاحهم المستمر للدراسة والمراجعة وتمنيا م بأن يتحصل أبناؤهم على شهادة البكالوريا دون أن يأخذوا بعين الاعتبار القلق والتوتر الذي يعانيه التلميذ.

تعتـبر الـثقة بالـنفس من العوامل الشخصية المهمة، وهي تعني الشعور بالقدرة والكفـاءة على مواجهة كل العقبات والظروف لتحقيق الأهداف المرجوة. فوجود مثل هذا الشعور عند التلميذ يعتبر محفزا للعمل والانطلاق دون خوف للوصول إلى الهدف. **(يوسف مصطفى القاضي، ١٩٨١)**

وهناك عوامل نفسية أخرى تؤثر على نفسية التلميذ منها:

- ***حاجـة التلمـيذ لإثبات ذاته:*** إن التلميذ بحاجة إلى إثبات نفسه واحترام وتقدير من طرف الآخرين، أما إذا شعر بعكس ذلك أي عدم احترام الغير له أو عدم تقبل الآخرين له، قد يؤدي إلى الإحساس بالدونية مما يجعله يقصر في دراسـته. وهذا الإحباط المتكرر يدفع التلميذ إلى تكوين اتجاهات سلبية نحو الذات وا تمع.

- ***الإفـراط في الحمايـة:*** عـندما يعيش التلميذ في محيط أين تكون الرعاية الوالديـة مـبالغ فـيها، فإنه حتما سيعيش في محيط جد مغلق بسبب خوف الأبويـن عليه من بعض المخاطر التي يمكن أن يتعرض لها، وعلى هذا الأساس يصبح التلميذ منعزلا عن الآخرين وهذا بدوره يؤثر على نموه الاجتماعي الذي يجعله غير قادر على مسايرة ا تمع ويكون ذو تحصيل دراسي ضعيف **(ميدر، ١٩٨٠)**

- ***سوء التكيف الذاتي:*** إن الاضطرابات النفسية ومشاكل القلق التي قد يعاني منها التلميذ تجعله عاجزا عن التلاؤم مع الظروف المدرسية ومن ثم العجز عن تحقيق النجاح المرجو منه. **(Avanzini, 1967)**

إن عـدم الـتوافق الشخصي يظهر في غياب الإحساس بالقيمة الشخصية وبالتالي يحـس التلمـيذ بأنه أقل أهمية من أنداده، وكذلك يحس بأنه غير قادر على الأداء

مثـلما يفعله الآخرون وهذا يعود إلى الطريقة التي يعامل ا وإلى سوء المعاملة التي يتلقاها في المـ ل أو المدرسة، فالخوف والقلق والصدمات النفسية المتكررة والعنيفة والخوف الدائم من العقاب تؤثر بدرجات متفاوتة على تحصيل وتركيز التلميذ.

يـرى سارسـون بأن قلق الامتحان ينمو في المواقف الأسرية أولا وفي السنوات المـبكرة من حياة الفرد، وتبعا لنظرية سارسون فإن سلوك الطفل في مواقف كثيرة ومتـنوعة يقيمه الوالدان، وغالبا ما يثير التقويم الوالدي غير الملائم مشاعر العداء لدى الطفل الذي لا يستطيع أن يعبر عن هذه المشاعر بسبب خوفه واعتماده على الوالديـن للحصـول على الاستحسان والتأييد، وعوضا عن ذلك تظهر مشاعر الذنـب والقلـق فيقلل التلميذ من شأنه ومن ذاته خاصة في مواقف التقويم مثل موقف الامتحان. **(مجلة الثقافة النفسية، ١٩٩٨: ٥٩)**

- ***__سـوء التكـيف الاجـتماعي:__*** إن الأطفال الذين لم تتح لهم الفرص أو الظـروف حتى ينمون نموا اجتماعيا سويا، سيكونون عرضة إلى عدم التوافق الاجتماعي المدرسي والعلاقات مع الآخرين خاصة أولئك التلاميذ المدللين أو المحـرومين من الدفء العائلي العاطفي، هذه العوامل لا تعكس أثرها السلبي عـلى شخصية الطفل فحسب بل على تحصيله وأدائه المدرسي أيضا، لذلك أكـد المحللـون النفسانيون على ضرورة إشباع الحاجات الانفعالية. **(يوسف مصطفى القاضي، ١٩٨١)**

__٣-٢ العوامل المدرسية:__

لـلجو المدرسي أهمية كبرى في حياة التلميذ المدرسية، فالجو المدرسي الملائم يتيح الفـرص للتلامـيذ لإشـباع حاجا م وإشعارهم بالتفوق والنجاح وهذا ما يزيدهم ثقة بالـنفس وحماسـا وأملا في مستقبل زاهر، أما إذا كان العكس فالتلميذ ينفر من المدرسة ويعجز على التكيف مع عناصر ا ال الدراسي وهذا ما يؤثر سلبا عل تحصيله.

مـن أجـل ذلك يقول مانوني Manouni أن الوسط المدرسي بمناهجه التعليمية الضعيفة غير الكافية والعجز البيداغوجي وكذا النقص الفظيع لبعض المدرسين، كلها تلعب دورا ولها جزء من المسؤولية في انحطاط التحصيل الدراسي. ونجاح المدرسة يتوقف إلى حد كبير على مدى فهم المدير والمدرسين لحاجات التلاميذ واستعدادا م واهتماما م وأساليب المعاملـة التي تساعد على تنمية وتفتح شخصيا م وعلاج مشكلا م، إضافة إلى ذلك فإن عمـل المعـلم يؤثر تأثيرا فعالا في عملية التحصيل لأ ا تقدم صورة حسنة وحقيقية لبعض الأشياء الموجودة، وهذه الصور يمكن أن ترسخ في الأذهان وبسرعة ولمدة طويلة من الزمن. **(الهادي عفيفي، ١٩٦٦: ٦٦)**

فـالعوامل التربوية المتمثلة في الطاقم التربوي والتجهيزات التربوية في المؤسسة لها أهمـية، إذ أن ذكـاء الطفل وتحصيله لا يتأثران فقط بالأوضاع الاجتماعية وإنما بالظروف الـتربوية الـتي يعيشها التلميذ، وإن مستوى الذكاء والأداء ينقص ويزيد تبعا لنوع المعاملة التي يتلقاها التلاميذ. **(أولسون ولارد، ١٩٥٨)**

كما أن سوء التنظيم المدرسي وكل ما يرتبط به من فشل في طرق التدريس وعدم كفـاءة إدارة المدرسة، سوء تنظيم البرامج وطول البرنامج وضخامته وقلة الوسائل التعليمية ونوعـية الامـتحانات وسوء التوجيه والتقويم وغيرها تؤثر على المردود التحصيلي للتلميذ. **(محمد خليفة بركات، ١٩٧٩)**

٣-٣ العوامل الاجتماعية والاقتصادية:

أ. الوضعية الاجتماعية للأسرة والتحصيل الدراسي:

تعد العوامل الأسرية الاجتماعية من أهم العوامل التي من شأ ا أن تعرقل تحصيل التلميذ، وقد تؤثر على نفسيته بصورة مباشرة أو غير مباشرة، بحيث يقول Avanzini: "إن عدم الاستقرار الأسري ينتج عنه عدم الشعور بالأمن والإحباط". **(١٩٦٧: ٢٥)**

إن الأسرة تؤثر في التلميذ لكو ا المحيط الأول له، ولها بصما ا في تكوين شخصية الطفـل في نجاحـه وفشله فالخلافات المتكررة للوالدين أو فقدان أحدهما سواء بالموت أو الهجـرة أو الطـلاق أو العمل أو الإهمال ينتج عنه حرمان من العطف والحنان والاهتمام الضروري للنمو النفسي الطبيعي وحتى الاجتماعي العقلي الجسمي.

إن الظـروف العائلـية تحمـل تـأثيرا مباشرا على التحصيل الدراسي، كما نجد لاتجاهات الآباء السلبية نحو المدرسة تأثيرا غير مرغوب فيه على مردود التلميذ ويتضح ذلك في إهمـال الآباء لأبنائهم وانشغالهم بالأعمال الأخرى مما يمنعهم من مراقبة الأبناء والمداومة على تشجيعهم، ولكن هذا الإهمال يرجع عند مثل هؤلاء الآباء إلى أ م حققوا نجاحا دون مستوى دراسي وهذا أسوأ مثال لأبنائهم. **(يوسف مصطفى القاضي، ١٩٨١)**

وبالنسـبة للعوامـل الاجتماعية التي قد تؤثر على تحصيل التلميذ: عدم توفر الجو المناسب للمراجعة والمذاكرة من البيت مثلا بسبب كثرة أفراد العائلة وضيق المسكن.

ب. <u>الوضعية الاقتصادية للأسرة والتحصيل الدراسي:</u>

إن العامل الاقتصادي والذي يتجلى في الفقر يرتبط ارتباطا وثيقا بالتأخر الدراسي نظـرا لعدم توفر التغذية المناسبة واللباس والأدوات المدرسية وغيرها من متطلبات التلميذ. **(يوسف مصطفى القاضي، ١٩٨١)**

وتـرى **(Ajuria guerra, 1984)** أن الفشل والتأخر الدراسي يظهران بوضوح عـند الأطفـال الذين ينتمون إلى أسر ذات مستوى اقتصادي منحط أو منخفض. فالأسرة

التي تفتقر للإمكانيات المادية تكون درجة تلبية الحاجات لديها ضعيفة، كحاجتهم للمأوى والمـأكل والملـبس والتعليم والراحة، فالتلميذ الذي يفتقد لهذه الحاجات خاصة في مرحلة المراهقة تجعله مرهف الحس مما يؤدي به إلى الخجل من وضعية أوليائه الفقيرة وهذا ما يعوق انتـباهه للدراسـة، ويحـاول البحث عن العمل ليوفر ولو الشيء القليل من هذه الحاجات الضـرورية حيث كشفت دراسة **كمال بلان (١٩٨٨)** بسوريا أن ضعف المستوى المادي لأسـر الطـلاب الراسبين هو من بين الأسباب الاقتصادية التي تؤدي إلى الإهدار التربوي. وهذا ما أكدته كذلك دراسة **Bienet وزملائه سنة ١٩٧٠** بحيث توصلوا إلى نفس النتيجة بـأن المتمدرسين الذين ينتمون إلى الوسط الاجتماعي والاقتصادي المتدهور يكونون عرضة للفشل المدرسي.

ج. الوضعية الثقافية للأسرة والتحصيل الدراسي:

إن التلامـيذ الذين يعانون فقرا في الخبرات والتجارب التي يمكن أن تزيدهم معارفا وترفع من مستواهم الدراسي هم أولئك الذين يعيشون في مستوى اجتماعي ثقافي ضعيف. **(يوسف مصطفى القاضي، ١٩٨١)**

إن المسـتوى الثقافي للأسرة يعتبر عاملا مهما يأخذ بعين الاعتبار، لأن الجو الثقافي للأسـرة يتضمن الظروف المساهمة في التكوين الفكري واللغوي للطفل، والمستوى التعليمي للآبـاء ومـا يقدمونـه لأبنائهم من مساعدة تتمثل في الفهم وإمدادهم بالكتب وا لات والوسـائل التثقيفية والإعلامية المختلفة، ولاحظ كذلك **(Avanzini, 1967)** أن المستوى التعلـيمي والـثقافي للوالديـن مهـم ، ويظهر من خلال لغة الأطفال (رصيدهم اللغوي) وأسلو م وسلوكهم ونجاحهم في الدراسة. وتشير دراسة **كونفرس (Canvers, 1974)** أن حظـوظ ابـن العامل البسيط لمتابعة الدراسة بالتعليم الثانوي تعادل ٥%، أما حظوظ ابن الإطار العالي المثقف فإ ا تعادل ٧٥%؛ أي ما يعادل ١٩مرة.

٤- **أدوات قياس التحصيل الدراسي:**

يتطلـب النشـاط التدريسي الذي يقوم به المعلم داخل الصف توظيف العديد من أساليب التقويم للوقوف على مدى التقدم الذي يحرزه التلاميذ.

تعتـبر الاختـبارات التحصـيلية مـن بين أهم الوسائل التقويمية التي يستخدمها المعلمون، وتكون على عدة أشكال:

 الاختبارات التحريرية.

 الاختبارات الشفوية.

 الاختبارات الأدائية.

الاختـبارات التحصـيلية يمكن بناؤها لتقيس النواتج التعليمية، وذلك مثل معرفة الحقـائق المحددة، معرفة الاصطلاحات، إدراك المفاهيم والمبادئ والقدرة على تطبيق الحقائق والمهارات.

فالاختـبارات الصفية هي اختبارات موجهة لقياس التحصيل سواء كان معرفيا أو أدائـيا. ولا يخفـى أن أهـداف هذه الاختبارات لا تنحصر في تحديد الدرجات للتلاميذ والحكـم على مدى إتقا م للمواد الدراسية التي يتعلمو ا، ولكن هناك أهداف خاصة أهم مـن ذلك وتتمثل في تحسين عملية التعلم والتعليم، فإعطاء اختبار شامل في اية الفصل أو العـام الدراسي يعطينا صورة على مستوى تحصيل التلميذ ولكنه لا يفيد فق تسهيل عملية التعـلم أثناء الفصل أو السنة، ولذلك فإن عدد الاختبارات توزع في فترات زمنية منتظمة يمكـن أن تسـاهم في مسـاعدة التلاميذ على ما يتعلمونه من خلال التغذية الراجعة التي تزودهم ا تلك الاختبارات.

ومـن هنا يمكن القول بأنه إذا كان هدف الاختبارات هو تسهيل عمليتي التعلم والتعلـيم فإن مجموعة منها تعطى على فترات زمنية متعاقبة تساعد في ذلك أكثر من عملية إعطـاء امـتحان واحـد في نهاية المقرر الدراسي. والاختبارات المدرسية وضعت لقياس التحصـيل في المـواد الدراسية، فالهدف الأساسي للامتحان هو التعبير عن مستوى تحصيل الطلاب بطريقة رقمية مفيدة. **(عبد الرحمن عدس، ١٩٩٧)**

ويستعمل الامتحان عموما لأهداف أربعة وهي:

 تحديد الموقع المناسب للشخص (اختبارات الموقع).

 تقويم مستوى التقدم في عمليات التعلم (اختبارات تكوينية).

 تشخيص الصعوبات التعليمية (اختبارات تشخيصية).

 قياس مستوى التحصيل في الوحدات في نهاية العام الدراسي (ختامية).

ومن بين الاختبارات التي تقيس تحصيل التلاميذ في مرحلة التعليم الثانوي **امتحان البكالوريا** الذي يعد تأشيرة المرور الوحيدة إلى الجامعة أو المعاهد العليا.

٤-١ البكالوريا:

يعـد امـتحان الـبكالوريا امتحان التلميذ؛ يختبر من خلاله ويقوم تحصيله بعد سـنوات مـن التعلـيم حيث تمنح له الشهادة التي تثبت بأنه بلغ المستوى المعرفي المطلوب لـتخطي مرحلة التعليم الثانوي إلى مرحلة التعليم العالي، فشهادة البكالوريا هي التي تؤهل التلميذ إلى دخول الجامعة.

وحسـب المـنجد **Larousse** البكالوريا هي أول درجة جامعية يحصل عليها في نهايـة الطور الثانوي وهي شهادة إجبارية حتى يلتحق التلميذ بالمدارس العليا والجامعات أو المعاهد وغيرها. **(١٩٧١: ١٠٨)**

والـبكالوريا كلمة مركبة من كلمتين: **باك** و**لوريتوس** وهي كلمة مختصرة لاسم لاتـيني يدل على درجة جامعية تنال بعد الدراسة الثانوية، ويعطى حامل شهادة البكالوريا اسم **باشو**لي **Bachelier**.

تعتـبر شـهادة البكالوريا كمفتاح للدراسة حتى إذا عدلت أو أصبحت ذات يوم دون أهمـية فهـي تبقى دائما شهادة إثبات وفي نفس الوقت تمثل نوعا من الثقافة والنضج تسـمح أيضـا للالتحاق بالتعليم العالي الذي وحده قادر على أن يضمن للفرد مكانة في المجتمع.

تشترك الجزائر مع فرنسا في تسمية امتحان السنة النهائية بكالوريا **Baccalauréat** ، وفي مصر تعرف بالثانوية العامة وتسمى شهادة النضج في بعض بلدان العالم لأنها تدل على نضج صاحبها واستعداده لاستيعاب العمليات الذهنية المحددة أثناء بحثه عن الحلول الملائمة للمشـاكل المطـروحة. وتسـمى البكالوريا في ألمانيا **Arbitur**، أما في الولايات المتحدة الأمريكية فيطلق عليها **Unité de valeur**، وفي بريطانيا تسمى **General certificate of education**. **(الرواسي، ١٩٨١)**

إذن يعتـبر امـتحان البكالوريا السبيل الوحيد لبلوغ التلميذ هدفه المنشود باعتبار البكالوريا المحدد الرئيسي لمصيره ومستقبله الدراسي والمهني.

٤-٢ أهمية امتحان البكالوريا:

التلميذ في امتحان البكالوريا هدفه الوحيد والمنشود هو النجاح في امتحان شهادة البكالوريا للانتقال إلى التعليم العالي أو الالتحاق بالميدان العملي وبالتالي يحقق طموحاته، إذن من هذا المنطلق نجد كلا من التلميذ والأسرة والمجتمع يولون أهمية كبرى لامتحان البكالوريا.

أ. أهمية البكالوريا عند التلميذ:

يعتبر امتحان البكالوريا مهما جدا في حياة تلميذ المستوى النهائي، فهو ينمي بالبكالوريا شخصيته من جهة ويسمح له في حالة النجاح الالتحاق بالجامعة ومواصلة دراسته العليا ليضمن مستقبله وينال احترام المحيطين به من أفراد الأسرة وأصدقائه وأقاربه. فمستقبل أي تلميذ في الثانوية متوقف على النجاح في امتحان البكالوريا. **(مجلة بناة الأجيال، ١٩٩٤)**

ب. أهمية البكالوريا عند الأسرة:

إن أهمية البكالوريا لا نجدها تنحصر في نظر التلميذ فقط بل تتعداه إلى الأسرة، إذ نجد أفراد الأسرة خاصة الوالدين يولون أهمية كبيرة لامتحان البكالوريا ويقدرون هذا الامتحان ويضخمونه ويعطونه مكانة عليا. ونجد جميع الأولياء يتباهون بشهادات أبنائهم أمام الأصدقاء والجيران. فكلما كانت الشهادة الدراسية عالية كلما زاد اهتمام وتقدير الغير واحترامهم لصاحب الشهادة.

شهادة البكالوريا بالنسبة للأسرة الغنية تضمن لهم الحفاظ على المركز الاجتماعي والمكانة المرموقة في المجتمع، بينما الأسر الفقيرة فشهادة البكالوريا بالنسبة لهم رمز للتفوق بها يستطيع التلميذ الفقير أن يحصل على عمل ويخرج من دائرة الفقر وبها يفرض وجوده في المجتمع ويضمن مكانة محترمة وسط الأهل والأصدقاء. **(Zazzo, 1964)**

ج. **أهمية البكالوريا بالنسبة للمجتمع والدولة:**

تخصـص الدولة سنويا مبلغا هائلا لتنظيم و ئة وتحضير امتحان البكالوريا، حتى يوفـر الجـو الملائم والظروف المناسبة لاجتياز هذا الامتحان بسلام. وقد خصصت الدولة عـددا هـائلا مـن المراكز والمدارس والإكماليات والثانويات لإجراء امتحان البكالوريا وكذلك خصص عدد هائل من الأساتذة المصححين. إذن للبكالوريا قيمة وأهمية كبرى في نظـر الدولة كو ا تسمح في حالة النجاح بالدخول إلى الجامعة التي يتخرج منها الإطارات المخـتلفة الـتي تقـوم على خدمة الوطن وتطويره وتساهم في ازدهاره وترقيته (استثمار الرؤوس البشرية). **(عبد الله عبد الدائم، ١٩٨٨)**

٤-٣ تنظيم امتحان البكالوريا:

نظـرا لأهمية امتحان البكالوريا بالنسبة للفرد وا تمع ككل يجب على المسؤولين الاهتمام بجميع جوانب موضوع البكالوريا من أجل التحسين والتقليص من النقائص والحد مـن ظاهـرة التسرب التي أصبحت تشكل خطرا حقيقيا على ا تمع وتؤثر على التلاميذ، ففي بعض الحالات البكالوريا قد تحطم التلاميذ عوض أن تساهم في بناء شخصيا م.

من بين الجوانب التي يجب أخذها بعين الاعتبار سواء على المدى القريب أو البعيد مشـكلة التنظيم لأ ا تؤثر مباشرة على المنظومة التربوية، إذ يعد التنظيم أساس النجاح أو الإخفاق في كل مستويات التعليم.

وفـيما يلي توضيح موجز عن كيفية تنظيم امتحان البكالوريا في الجزائر وفق قرار وزارة التربية الوطنية:

يجـرى امتحان بكالوريا التعليم الثانوي في دورة سنوية واحدة يحدد تاريخها وزير التربـية الوطنية، كما يحدد تاريخ بدء وانتهاء التسجيل في البكالوريا، ويشارك وجوبا جميع تلاميذ السنة النهائية من التعليم الثانوي ويسجل المترشحون المتمدرسون إجباريا في الشعبة

المناسبة التي يزاولون فيها الدراسة. ويحتوي امتحان البكالوريا على اختبارات كتابية مطابقة للبرامج الرسمية للمواد التي تدرس في مستوى السنة الثالثة ثانوي، ويجرى امتحان البكالوريا بكيفية متواصلة وبدون انقطاع لكافة شعب البكالوريا.

تصـحح كـل أوراق الإجابة مرتين وتقدم الورقة للتصحيح للمرة الثالثة في حالة وجـود فرق كبير في التصحيح الأول والثاني، كما تمنح لكل اختبار نقطة (علامة) تتراوح من ٠-٢٠ ويقصى أيضا كل مترشح حصل على أقل من ٢٠/٥ في المواد الأساسية للشعبة، ويعتبر من تحصل على معدل يساوي أو يفوق ٢٠/١٠ ناجحا في شهادة البكالوريا. وتسلم شـهادة الـبكالوريا من طرف الديوان الوطني للامتحانات والمسابقات بتفويض من وزير التربية الوطنية.

٤-٤ عيوب امتحان شهادة البكالوريا:

إن أسـئلة الامـتحان التقلـيدية مثل امتحان البكالوريا تم بمعرفة مقدار تحصيل التلمـيذ في المـواد الدراسـية و مل بقية جوانب الشخصية، أي أ ا تعنى بالجانب المعرفي مهملة الجوانب الأخرى كالميول والاتجاهات...

ويـتم امتحان البكالوريا في اية السنة الدراسية، فهو عملية تقويم ائية لا تساعد عـلى معرفة الضعف في حينه لتداركه، حيث أصبح التلاميذ ينظرون إلى امتحان آخر العام الدراسـي عـلى أنـه آخر فرصة يحتاجون فيها إلى المعلومات التي يدرسو ا فينسون هذه المعلومات بعد الامتحان مباشرة لأ ا أدت وظيفتها وهي تأدية الامتحان وكان آخر جرس في الامـتحان له وظيفـتان إحداهمـا لـنهاية الامـتحان والأخـرى هي بداية النسيان. **(فؤاد حيدر، ١٩٩١: ٣٥)**

حيث أصبح يعتقد أن الوظيفة الأساسية من الدراسة هو مجرد النجاح في الامتحان وأصـبحت العلامات التي يحصل عليها التلميذ في الامتحان هي غاية في حد ذا ا وليست

وسيلة للدلالة على نمو معين عند التلميذ. ومن شدة تضخيم وتعظيم الامتحان (البكالوريا) أصـبح التلامـيذ قبل الامتحانات وفي أثنائها يشعرون بنوع من توتر الأعصاب والقلق مما يؤثـر عـلى تحصيلهم بالسلب وبالتالي يفشلون في امتحان البكالوريا فيحكم عليهم بالغباء والفشـل ويكون هذا الحكم خدشا في شخصية التلميذ، ولتفادي مثل هذا الحكم القاسي أخـذ التلاميذ يفكرون في الوسائل التي تؤدي إلى نجاحهم في الامتحانات كانتشار الدروس الخصوصـية، هـذه الأخيرة التي أصبحت مادية بحتة، وكذلك لجوء التلاميذ إلى الغش في الامـتحانات. هـذا كلـه يجعل من امتحان البكالوريا وسيلة قياس ناقصة. **(فؤاد حيدر، ١٩٩١)**

إن امتحان البكالوريا يحدد مصير التلميذ ويتحدد سير عمله، فإذا كان التلميذ من الناجحين يواصل تعليمه ثم يدخل الحياة العملية، أما إذا كان من الفاشلين فإنه يشعر بمرارة الفشـل وذلـك كلـه يرجع إلى الفلسفة الاجتماعية ونظرة المجتمع للامتحانات، فالمجتمع يضـخم مـن قيمة الامتحانات فيكرم الناجح ويحطم الفاشل في الامتحان ويقلل من قيمته حيـث تعـاظم دور الامـتحانات حتى أصبحت الغاية الكبرى فأصبحت المدرسة لا تعنى بـإعداد التلاميذ للتربية والسلوك وإنما تركز على إعدادهم لاجتياز الامتحان بنجاح. **(توما جورج خوري، ١٩٩١: ١٦٥)**

كمـا أصـبح المـدرس يوصي تلاميذه بمراجعة درس معين وحذف آخر، وقد ساعدت مثل هذه الأمور التلاميذ على الكسل وعدم الاهتمام بالعلم وتأجيل المذاكرة حتى نهايـة العـام الدراسي أو قبل الامتحان بأيام قليلة. لكن ما كان الامتحان ولن يكون يوما ليقـيس ويقوم قدرة التلميذ على حفظ المعلومات فقط، ولم يوضع للتحقق من قدرتهم على اسـتظهار المعلومات، لكن وللأسف القائمين عليه جعلوه كذلك. إن للامتحان أهدافا أبعد من ذلك بكثير، إذ يجب أن يختبر التهذيب والتدريب الذهني على مواجهة المصاعب، فالذي يـتقدم للامـتحان بعـد استعداد تام وثقة بالنفس فإنه يكون قادرا على مواجهة مشكلة تعترضـه في حـياته اليومـية بكل ثقة وذلك هو الهدف الحقيقي للامتحان. **(توما جورج خوري، ١٩٩١)**

وعلـيه يجـب إعادة النظر في الامتحانات بمدارسنا خاصة امتحان البكالوريا من حيـث طبيعة الأسئلة التي يحتويها ونوع الأهداف التعليمية التي يسعى إلى قياس أثرها على التلاميذ، وليس مجرد الاسترجاع والاستظهار.

٤-٥ المبادئ الأساسية للامتحان:

من المبادئ الأساسية التي يجدر بالمعلم تطبيقها في الامتحانات المدرسية هي:

- ***تحديـد الهدف من الامتحان:*** إن تحديد الهدف من الامتحان يسهل عملية اختيار الأسئلة المناسبة، فالأسئلة التي يقصد منها التعرف على مواطن الضعف لـدى التلميذ تختلف عن تلك الأسئلة التي يراد منها تقييم معلوماته السابقة، وهـذه غـير تلك الأسئلة التي ترمي إلى قياس القدرة على الفهم، التحليل، التركيب...

- ***مسـايرة الامتحان للمنهج الدراسي المقرر:*** إن مسايرة الامتحان للمنهج المقـرر يعتبر عاملا أساسيا في تحقيق الهدف الإجرائي المرغوب، لذلك يسعى المعلم جاهدا لجعل الامتحان يتماشى والمنهج المقرر.

- ***ترتيـب أسئلة الامتحان:*** لعملية ترتيب أسئلة الامتحان عدة أشكال منها الترتيب التصاعدي أي البدء من الأسهل إلى الأصعب أو الترتيب التسلسلي...

- ***إعـداد الأجوبة قبل إعطاء الأسئلة:*** إن إعداد الأجوبة التي سيعتمد عليها المعـلم أثناء التصحيح تبين إذا كان السؤال صالحا وملائما أو لا، وكثيرا ما يقـوم المعـلم بتعديل سؤال الامتحان بعد الاطلاع على جوابه. وإن إعداد الجـواب وتوزيع العلامة على أجزائه من قبل المعلم ثم التزام المعلم بها أثناء

عملـية التصـحيح، كل ذلك يحقق العدالة المنشودة والهدف المرغوب فيه. **(نعيم عطية، ١٩٩٢)**

٤-٦ *أهمية الامتحانات:*

يعتـبر الامتحان الوسيلة التي نستطيع ا تقويم مدى تحقيق المتعلم لأهداف تربوية مرسومة. **(توما جورج خوري، ١٩٩١: ١٦٢)**

ولقـد أصبحت الامتحانات في الوقت الحاضر الشغل الشاغل لكثير من القائمين عـلى شـؤون التربية، فالكل يكاد يجمع على ضرور ا الاجتماعية. ومهما تعددت أنواع الامـتحان واختلفت طرائق إجرائه يبقى وسيلة لتحقيق غرض اجتماعي هام لتنظيم المنافسة وقياس الكفاءات واستغلال ذلك للصالح العام.

وتلعـب الامـتحانات دورا كبيرا في العملية التربوية حيث تتخذ نتائجها مقياسا للمفاضـلة بين التلاميذ وأساسا للانتقال من صف إلى آخر، كما تمنح بموجبها الشهادات. إذن الامتحانات تلعب دورا كبيرا وحاسما في تقرير مستقبل التلميذ الدراسي والعملي.

إن للامـتحان أهدافا أبعد من أن تقيس قدرة التلاميذ على حفظ المعلومات فقط، بـل يـتعداه إلى اختبار التهذيب والتدريب الذهني في نفس الوقت الذي يقيس فيه ثبات التلامـيذ العـاطفي وقدر ـم على مواجهة المصاعب، فالتلميذ الذي يتقدم للامتحان بعد اسـتعداد تام وثقة بالنفس فإنه سيواجه أية مشكلة ستعترضه في حياته اليومية بكل شجاعة بعيدا عن القلق والتوتر والاضطراب.

إذن الامـتحانات كانـت وستبقى وسيلة لا غنى عنها طالما لم يتوصل العلم إلى اكتشـاف طريقة أخرى أجدى منها، ولكن علينا أن نحسن استخدام الامتحانات من أجل دفع عجلة التربية والتعليم.

٤-٧ خصائص الامتحان الجيد:

للامـتحان خصـائص عديدة ينبغي توفرها فيه حتى يتصف بالجودة والصلاحية، ومن أهم هذه الخصائص نذكر:

أ. الصدق:

صـدق أو صحة الامتحان تعني أن هذا الامتحان يقيس فعلا ما صمم من أجله، فمـثلا الامتحانات التي صممت لقياس الفهم والتفكير لا تقيس قدرة الطفل على استخدام قوانين وقواعد معينة ولا تقيس قدرة التلميذ على الاستذكار والحفظ للمعلومات في مواقف متشا ة بل تقيس فعلا قدرة الطفل على حل المشكلات والمسائل عن طريق التفكير العميق للعلاقات والمفاهيم السابقة والتي يجب أن يستخدمها التلميذ في موقف جديد.

ب. الثبات:

ويعـني أن الامـتحان يعطي نفس النتائج تقريبا إذا ما أعيد مرة أخرى على نفس ا موعـة تحت نفس الظروف، ولكي يكون الامتحان ثابتا يجب أن يحتوي على عدد كبير من الأسئلة التي تقيس النواحي المختلفة للعملية المراد قياسها ويكون شاملا لمختلف الجوانب الهامة في تلك العملية ولا يقتصر على عدد قليل من الأسئلة المركزة في ناحية معينة من تلك العملية.

ج. الموضوعية:

والموضـوعية تعـني عـدم تأثـر عملية التصحيح لهذا الامتحان بالعوامل الذاتية والشخصـية للمصـحح، وهـذا يعني أنه من المفروض أن لا تختلف درجة التلميذ في هذا الامـتحان باخـتلاف المصـححين أو باخـتلاف الأزمنة؛ أي أنه من المفروض أن يعطي مصححون مختلفون نفس الدرجة تقريبا لنفس الورقة إذا ما عرضت عليهم على انفراد.

د. **التنوع:**

وهـذا التنوع يعني استخدام أكثر من وسيلة وأسلوب لتقويم العملية المراد تقويمها، وألا يعتمد المعلم على نموذج واحد من التقويم. فمثلا على المعلم أن يستخدم أساليب مختلفة مثل امتحان عملي، تحريري (إنشائي)، مناقشة، أنشطة عملية وأشغال يدوية.

ه. **أن يكون الامتحان مميزا:**

أن يكـون الامتحان مصمما بطريقة بحيث يميز ويفرق بين المستويات المختلفة في القسم وتظهر الفروق الفردية واضحة للمعلم؛ أي أن هذا الأخير يصبح قادرا على تصنيف التلاميذ في القسم من ضعاف إلى متوسطين إلى أقوياء.

و. **أن يراعي المستوى:**

الامـتحان الجـيد يراعي مستويات التلاميذ في القسم وهذا يعني أن تنوع أسئلة الامتحان في مستويات تلائم التلميذ على حسب مستواه (ضعيف، متوسط، قوي).

ز. **الشمول:**

الشـمول يعـني أن يكون الامتحان شاملا لمختلف النقاط التي يتناولها التلميذ في المقـرر الدراسـي، والامـتحان الجيد لا يركز على جانب من المقرر الدراسي مهملا بقية الجوانـب الأخرى، وهذا حتى لا يشجع التلميذ على الكسل ويعوده على المراجعة الكاملة الشاملة لكل الدروس دون استثناء. **(أحمد العريفي الشارف، ١٩٩٦)**

بالإضافة إلى هذه الخصائص، هناك صفات أخرى تتمثل في:

- وضع الأسئلة السهلة في بداية الامتحان حتى يشجع التلاميذ على الإجابة.

 أن يشمل الامتحان أسئلة متنوعة في أنماطها وصعوبتها.

 أن تكتب العلامة المخصصة لكل سؤال بجانبه.

 أن تصاغ الأسئلة بشكل واضح ولغة سهلة.

٤-٨ مساوئ الامتحان:



 لجـوء التلمـيذ إلى أساليب متنوعة من الخداع والغش والتحايل كوسيلة للنجاح.

 لجوء التلميذ في فترة الامتحانات إلى السهر واستعمال المنبهات لأنه يدرك أن مصـيره مـتوقف على هذه الامتحانات مما يؤثر على صحته فيزداد قلقه ويتعرض لاضطرابات نفسية وصحية.

 وصـف التلمـيذ بالغـباء أو الذكاء نتيجة الدرجة التي يتحصل عليها في الامـتحان علما بأن الامتحان ليس مقياسا للقدرة العقلية، فكثير من العلماء والمخترعين والقادة كانوا فاشلين في حيا م الدراسية لكنهم أبدعوا في مجالات أخرى.

 عدم دقة التصحيح وعدم استناده على ركائز علمية وموضوعية يؤدي إلى رسـوب تلامـيذ مجتهدين كانوا يتوقعون النجاح، ونجاح تلاميذ آخرين لم يـتوقعوا الـنجاح ممـا يسبب إحباطا للتلاميذ ا تهدين فينعكس سلبا على نفسيا م، بالإضافة إلى ذلك فإنه يحرم ا تمع والوطن من كفاءة بشرية يمكن أن تستثمر بشكل جيد.



 الامـتحانات المدرسـية في أغلـب الأحيان لا تراعي الفروق الفردية بين التلاميذ.

 إن فشل التلاميذ في الامتحانات المدرسية تترتب عنه نتائج اجتماعية سلبية، إذ أنـه يسـاء إلى التلمـيذ الفاشل في الامتحانات وهذا ما يؤثر في علاقاته الاجتماعـية مع الآخرين، إذ يكون التلميذ الفاشل في الامتحان صورة سلبية عن ذاته مما يؤدي به إلى فقدان الثقة بنفسه.

٤-٩ إيجابيات الامتحان:



 الامـتحان يمكـن أن يحكم على كفاءة التلميذ وقدرته وتحصيله في معظم المواد الدراسية، وهذا ما يساعد في توجيه التلميذ لدراسة أو مهنة معينة.

 قياس مدى التقدم الحاصل عند التلميذ مدرسيا خاصة إذا أجري الامتحان أكثر من مرة.

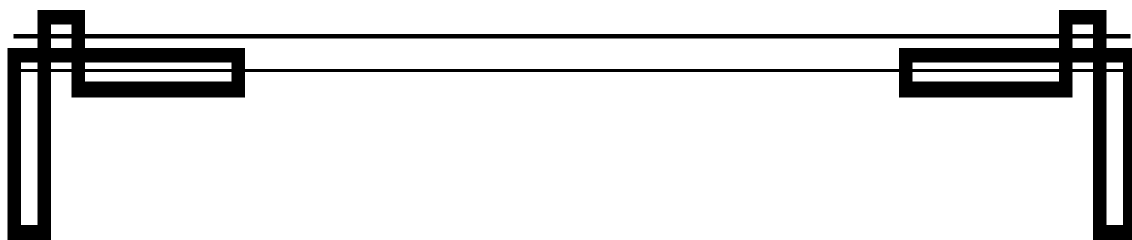
 إجـراء الامـتحان أكثر من مرة خلال سنوات الدراسة يمكن من خلاله الاستدلال على مواطن الضعف والقوة عند التلميذ، وبالتالي يمكن للمعلم من تعزيـز مواطـن القوة وعلاج مواطن الضعف حتى يكون التحصيل الدراسي جيدا.

 دفع التلاميذ وتحفيزهم على الدراسة خاصة في مراحل التعليم الأولى، لأن الأطفال لا يدركون قيمة العلم، فالعلامة أو الجائزة والثواب بأشكاله المختلفة هي التي تحثهم على تحصيل مدرسي أفضل.

 تعويـد التلميذ على المنافسة وحب التفوق، بحيث تساعد الامتحانات على الدخول إلى خضم الحياة المليء بالتجارب والخبرات.



 الامتحانات المدرسية تبقى الوسيلة الوحيدة للقياس والمفاضلة.



الفصل الرابع:

منهجية البحث



تعتـبر منهجـية البحـث العمود الفقري في الدراسة العلمية، فمن خلالها يحدد الباحث الأسـلوب الـذي يسمح له برسم الإطار الفكري الذي يعمل فيه، ويوضح منهج البحث الذي يمثل الجانب التطبيقي لدراسته. **(محمد زيان عمر، ١٩٨٧)**

ويهـدف هذا الفصل إلى إبراز الخطوات المنهجية التي يعتمدها كل باحث يطمح إلى جعـل نـتائجه في إطار نتائج البحوث العلمية بحيث يعتمد فيه على كل ما تم القيام به ميدانيا لاختبار عينة البحث وجمع البيانات، كما يتم التعرض أيضا إلى الأساليب الإحصائية التي تم استعمالها لتحليل النتائج المتوصل إليها.

١- نوع البحث:

إن أهـم مـا يتميز به البحث العلمي هو تعدد مناهجه. والمنهج هو الطريقة التي يتـبعها الباحث لدراسة مشكلة موضوع البحث، ويجيب هذا المفهوم (المنهج) على الكلمة الاسـتفهامية "كـيف"، وبعـبارة أخرى إذا سألنا: كيف يدرس الباحث الموضوع الذي أمامه؟ فإن الإجابة على ذلك تستلزم نوع المنهج. **(تركي رابح، ١٩٨٤: ١٠٧-١٠٨)**

والمـنهج المعتمد في هذه الدراسة هو المنهج المسحي الوصفي الارتباطي، ويسمى المـنهج الوصفي كل استقصاء ينصب على ظاهرة من الظواهر التعليمية أو النفسية كما هي قائمة في الحاضر بقصد تشخيصها وكشف جوانبها وتحديد العلاقات بين عناصرها أو بينها وبين الظواهر الأخرى، فهو يحلل ويفسر ويقارن ويقيم. **(محمد زيان عمر، ١٩٨٧)**

ويمكـن مـن خلال المنهج المسحي جمع وقائع ومعلومات موضوعية عن شيء أو ظاهـرة معيـنة أو جماعة من الجماعات... فهو يهدف إلى اكتشاف الواقع كما هو ويحدد الظروف الحاضرة ويشير إلى الحاجات الراهنة.

المـنهج المسـحي لا يكشف عن المعلومات فحسب، ولكنه يفسر تلك المعلومات أيضـا ويـنظمها، ويستخرج ما تتضمنه من علاقات بين هاته المعلومات. **(تركي رابح، ١٩٨٤: ١٣٢)**

إذن لقد اعتمدت الباحثة في هذه الدراسة على المنهج المسحي الوصفي الارتباطي، لأ ـا تدرس ظاهرة قلق امتحان البكالوريا كما هي في الحاضر وعلاقتها بنتائج التلاميذ في امتحان البكالوريا.

٢- عينة البحث وكيفية اختيارها:

٢-١ خصائص عينة البحث:

تكونـت عيـنة البحث من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المتمدرسين والمقبلين على امتحان شهادة البكالوريا للمرة الأولى في ـاية السنة الدراسية، تتراوح أعمارهم بين ١٧ - ٢٠ سنة.

بلغ عدد أفراد العينة المختارة ٢٠٠، منهم ٩٤ ذكورا و١٠٦ إناثا، يتوزعون على عدة شعب تعليمية:

- شعبة العلوم الدقيقة.
- شعبة علوم الطبيعة والحياة.
- شعبة اقتصاد وتسيير.
- شعبة الآداب والعلوم الإنسانية.

جدول رقم (١): توزيع تلاميذ الثالثة ثانوي في القطاع والعينة

	عدد التلاميذ	عدد الذكور	عدد الإناث	نسبة الذكور	نسبة الإناث
ا تمع (القطاع)	٤٢٠٠	١٩٧٤	٢٢٢٦	%٤٧	%٥٣
العينة	٢٠٠	٩٤	١٠٦	%٤٧	%٥٣

٢-٢ كيفية اختيار العينة:

لاختيار أفراد عينة البحث تم الاعتماد على العدد الكلي للتلاميذ من ذكور وإناث المتمدرسـين في السـنة الثالثة ثانوي على مستوى قطاع دائرتي القادرية والأخضرية بولاية الـبويرة، لم يكـن اعـتماد هذا القطاع متمركزا على اختيار معين وإنما كان على أساس التسهيلات الميدانية التي كانت تضمن سهولة الإجراءات التطبيقية في هذا القطاع بالذات.

بعـد تحديـد نسبة الذكور والإناث في العينة، تم اختيار ثلاث مؤسسات للتعليم الثانوي من بين سبع ثانويات التي يشتمل عليها هذا القطاع، وتتمثل هذه الثانويات الثلاث في: ثانويـة قادرية، ثانوية سي الحواس، الثانوية الجديدة بالأخضرية. وتجدر الإشارة إلى أن اختـيار هـذه الثانويات يرجع إلى التسهيلات المتواجدة هناك، وعند الاتصال بالثانويات المعنـية تم اختيار مجموعة من الأقسام للمستوى النهائي وذلك بطريقة عشوائية حتى نضمن لكـل فرد من أفراد ا تمع فرصة متساوية مع غيره لاختياره ضمن هذه العينة من ا تمع. وهذا النوع من العينات يمثل ا تمع تمثيلا دقيقا إذا ما روعيت الدقة التامة في اختياره.

جدول رقم (٢): توزيع أفراد العينة حسب الجنس والمؤسسة

الجنس / المؤسسة	ذكور	إناث	ا موع
ثانوية قادرية	٢٨	٣٨	٦٦
ثانوية سي الحواس (الأخضرية)	٣٦	٣٢	٦٨
الثانوية الجديدة (الأخضرية)	٣٠	٣٦	٢٢
ا موع	٩٤	١٠٦	٢٠٠

٣- **أدوات البحث:**

اعتمدت الباحثة في هذه الدراسة على مقياسي: قلق الحالة وقلق السمة:

 بالنسبة لمقياس قلق حالة: يسمح بدراسة استجابات القلق عند التلاميذ في وضعية الامتحان.

 أمـا مقياس قلق السمة: يسمح بدراسة استجابات القلق بصفة عامة عند التلاميذ.

أمـا فيما يخص التحصيل الدراسي فقد اعتمدت الباحثة في قياسه على المعدلات المتحصل عليها في امتحان البكالوريا.

٣-١ عرض أدوات البحث:

♦ **مقياس قلق حالة-قلق سمة:**

وضع هذا المقياس في الأصل **سبلبرجر وجرسش Spielberger & Gorsuch**، وهو عبارة عن **State trait anxiety inventory**، ويرمز له بالرمز **STAI**. وترجمه إلى العربية **عبد الرقيب البحيري (١٩٨٤)**، ويشمل على مقياسين فرعيين ومختلفين هما: حالة القلق وسمة القلق، ويضم كل منهما ٢٠ بندا.

ويستغرق تطبيق القائمة حوالي ١٠ دقائق على العينات السوية، وللقائمة ثبات وصدق مرتفعين حيث تم التأكد من ثبات هذا الاختبار بطريقة إعادة الاختبار، فبالنسبة لحالة القلق قدر الثبات بحوالي ٠,٦٦ وحوالي ٠,٨٦ بالنسبة لسمة القلق، كما بلغ معامل صدق الاختبار بطريقة المحك الخارجي بالنسبة لحالة القلق حوالي ٠,٩٦ وبالنسبة لسمة القلق حوالي ٠,٥٤. **(مجلة الثقافة النفسية، ١٩٩٨: ٦٤)**

وطبق مقياس سبلبرجر في كل من مصر **(عبد الخالق وآخرون، ١٩٨٩/١٩٩٠ - مايسة النيال، ١٩٩١)**، السعودية **(عبد الخالق وأحمد خيري، ١٩٨٨)**، الكويت **(عبد الخالق وآخرون، ١٩٨٨)**، قطر **(مايسة النيال، ١٩٨٦)**، اليمن **(أبو زيد، ١٩٩٥)**، لبنان **(عبد الخالق، بدون تاريخ)**

بالنسبة لمقياس سمة القلق فهو يتكون من ٢٠ بندا يطلب فيها من الأفراد المفحوصين وصف ما يشعرون به بشكل عام، أما مقياس قلق حالة يتكون هو الآخر من ٢٠ بندا ويطلب فيها من الأفراد المفحوصين الإجابة حسب ما يشعرون به في لحظة معينة من الوقت كالامتحان مثلا.

يسـتخدم مقـياس حالـة-سمة القلق لدراسة ظاهرة القلق لدى البالغين الأسوياء والمرضـى، كمـا يمكن استخدامه في ا ال المدرسي بحيث يسمح بمعرفة التلاميذ القابلين للإصابة بالقلق وبتقويمهم ومساعدة الذين هم في حاجة إلى الإرشاد والتوجيه النفسي.

ويرجع سبب اختيار الباحثة لهذا المقياس إلى:

- كونـه قد وضع أصلا للاستعمال في الدراسات الميدانية لاختبار فرضيات تتصل بموضوع هذا البحث.

- توفـر كل ما يتعلق بالاختبار من حيث طريقة إجرائه وتصحيحه وتفسير الدرجات وغيرها من التعليمات اللازمة حتى تكون نتائج الاختبار موضوعية وصحيحة إلى أبعد حد.

٣-٢ كيفية التطبيق:

صممت قائمة القلق حالة-سمة كي يقوم المفحوص بتطبيقها بنفسه، كما يمكن أن تطـبق فـرديا أو جماعـيا. وعلى الرغم من أنه لا يوجد وقت للانتهاء من الاختبار فإن المفحوصين (التلاميذ) يؤدون الاختبار في مدة تتراوح من ٨-١٠ دقائق، وعل الرغم من أن كـثيرا مـن البنود هي ذات صدق ظاهري بوصفها مقياسا للقلق فإن الفاحص يجب أن لا يستخدم مصطلح القلق عند الإشارة إلى المقياس أثناء التطبيق وبدلا من ذلك يجب أن يشار دائما إلى القائمة بمقياسها على أ ا "**اختبار للتقدير الذا**تي" وهو العنوان المطبوع على نسخة الاختبار الذي يقدم للمفحوصين.

وفـيما يتعلق بمقياس قلق حالة فإن التعليمات تتطلب من المفحوصين أن يقرروا ما يشـعرون بـه فعلا الآن وفي اللحظة (أثناء الامتحان)، أما مقياس سمة القلق فيركز على أن المفحوص يقرر ما يشعر به بصفة عامة وعلى الفاحص أن يركز على التعليمات في شطري

القائمـة. ومن المفيد عند تطبيق قائمة القلق أن يطلب من المفحوصين قراءة التعليمات قراءة صامتة بينما يقرؤها الفاحص قراءة جهرية، ويجب أن يعطى المفحوص فرصة توجيه وطرح الأسئلة في حالة عدم الفهم.

يقدم مقياس قلق حالة أولا ثم يليه مقياس قلق سمة.

٣-٣ طريقة التصحيح:

يعطـى كـل بـند في قائمة القلق درجة موزونة تتراوح من ١-٤، وتشير أربع درجـات إلى وجـود مستوى مرتفع من القلق في عشرة بنود من مقياس حالة القلق وأحد عشر بندا في مقياس سمة القلق، بينما يشير التقدير المرتفع إلى عدم وجود قلق في بقية البنود العشرة في مقياس قلق حالة وبقية البنود التسعة في مقياس سمة القلق.

وتصـحح البنود الدالة على وجود القلق ويكون ذلك بإعطائها الأوزان ذا ا وهي الأرقام التي قام المفحوص بوضع إشارة (×) عليها في نسخة الاختبار، بينما يكون تصحيح البنود التي تشير إلى عدم وجود القلق بإعطائها أوزانا معكوسة.

إن أرقام بنود المقياسين الدالة على وجود القلق والتي تعطى أوزانا معكوسة هي:

١. *مقياس حالة القلق:* ١، ٢، ٥، ٨، ١٠، ١١، ١٥، ١٦، ١٩، ٢٠.

٢. *مقياس سمة القلق:* ١، ٣، ٦، ٧، ١٠، ١٣، ١٤، ١٦، ١٩.

وحـتى تسـترجع الدرجـة الكلية لكل مقياس، تجمع الدرجات الموزونة للبنود العشـرين التي تكون هذا المقياس، ويمكن أن تتفاوت الدرجات لكل من مقياس قلق حالة وقلق سمة كل على حدا من ٢٠ درجة وهو الحد الأدنى، إلى ٨٠ درجة وهو الحد الأقصى.

٤- **كيفية جمع البيانات:**

قامـت الباحـثة بالتطبيق الجماعي على أفراد العينة حيث قدم المقياسان قلق حالة وقلق سمة للتلاميذ على أنه أداة تستعمل لوصف الذات، لذلك تعتبر كل إجابا م صحيحة.

تمكنـت الباحـثة مـن وضـع أفراد العينة في وضع اطمئنان من خلال تبصيرهم بأهداف المقياس التي لا تخرج عن الإطار التربوي التعليمي.

٥- **كيفية تحليل البيانات:**

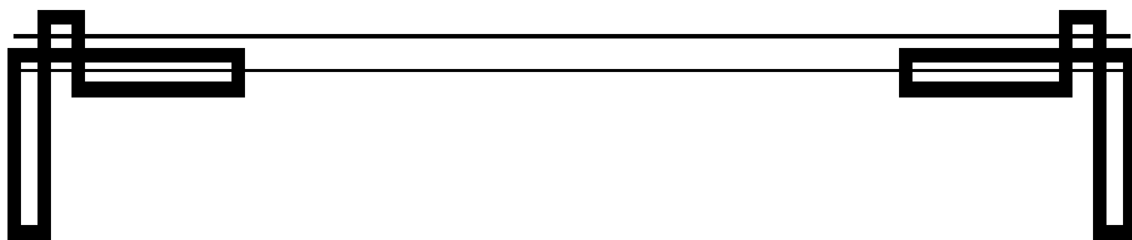
إن الهـدف مـن اسـتخدام التقنيات الإحصائية بالنسبة للباحث هو التوصل إلى تصـنيف البـيانات التي جمعت في الدراسة، تحليل ووصف البيانات بمزيد من الدقة، تقدير درجـة الدقة التي تبدو عليها البيانات والاستنتاجات الخاصة بالدراسة. **(محمد زيان عمر، ١٩٨٧)**

وعلـيه يجـب على كل باحث استعمال أداة إحصائية تجعل المعلومات ذات دلالة علمية، لذا اعتمدت الباحثة في هذه الدراسة على:

- المتوسط الحسابي والوسيط والانحراف المعياري لمختلف المتغيرات.
- تحلـيل التـباين للـتعرف على الفروق بين ا موعات بالنسبة لعدد من المتغيرات.
- معامل الارتباط Pearson كوسيلة لقياس شدة واتجاه العلاقة بين متغيرين.
- معـامل الارتـباط الثنائي الأصيل R.p.b لدراسة الارتباط بين متغيرين أحدهما نوعي والآخر كمي.

- معـامل الارتباط المتعدد والانحدار الإحصائي بين كل من قلق حالة وقلق سمة والتحصيل.

- اختبار t لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق بين الجنسين وبين عينتين.



الفصل الخامس:

عرض ومناقشة النتائج



١- عرض وتحليل النتائج:

يـتم في هذا الفصل التطرق إلى مختلف النتائج المتحصل عليها بعد تطبيق الأدوات الإحصـائية؛ بمعـنى عـرض النـتائج الخاصة بكل فرضية ثم توضيح مدى قبول أو رفض الفرضيات، وبعد ذلك تفسير النتيجة المتوصل إليها على ضوء ما ورد في الدراسات السابقة.

أ. تحليل نتائج الفرضية الأولى:

تناولـت هذه الفرضية العلاقة بين قلق الامتحان والتحصيل في امتحان البكالوريا بالنسـبة لتلامـيذ السـنة الأولى ثانوي، ومفادها أن النتيجة التي يتحصل عليها التلميذ في امـتحان الـبكالوريا ذات علاقة سلبية بقلق الامتحان (قلق حالة)، للتحقق من صدق هذه الفرضية استخدم كأداة إحصائية معامل الارتباط Pearson. وخلص التحليل الإحصائي إلى النتائج المعروضة في الجدول الآتي:

جدول رقم (٣): العلاقة بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي

أنواع القلق		التحصيل	
درجات قلق حالة	معامل ارتباط Pearson	٠,٢٢٩	دال
	مستوى الدلالة	٠,٠١	
	العدد	٢٠٠	
درجات قلق سمة	معامل ارتباط Pearson	٠,٠٦٧	غير دال
	مستوى الدلالة	٠,٣٤٦	
	العدد	٢٠٠	
درجات القلق الكلي	معامل ارتباط Pearson	٠,١٧٣	دال
	مستوى الدلالة	٠,٠١٤	
	العدد	٢٠٠	

يلاحـظ مـن خلال الجدول رقم (٣) أن معامل الارتباط بين قلق الامتحان (قلق حالـة) والنتـيجة المتحصل عليها في امتحان البكالوريا، مساو لـ ٠,٢٢٧ أي هناك علاقة إيجابية وضعيفة لكن دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ٠,٠١، أي العلاقة بين قلق الامتحان والتحصيل شبه منعدمة.

أمـا فـيما يخـص قلق السمة والتحصيل في امتحان البكالوريا فقد وجد معامل الارتباط مساو لـ ٠,٦٧٦ وهذه النتيجة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ٠,٠١ أي ليست هناك علاقة بين قلق السمة والتحصيل.

أمـا عن القلق الكلي الذي هو عبارة عن مجموع قلق الحالة وقلق السمة فقد وجد معـامل الارتباط مساو لـ ٠,١٧٣ أي هناك علاقة إيجابية وضعيفة لكن دالة عند مستوى الدلالـة ٠,٠٥ هـذا يعني أن العلاقة بين القلق الكلي والنتيجة المتحصل عليها في شهادة البكالوريا شبه منعدمة.

مـن خلال النتائج المتوصل إليها لم تتحقق فرضية البحث وتقبل الفرضية الصفرية الـتي تنص على وجود علاقة إيجابية بين قلق الامتحان والنتيجة المتحصل عليها في امتحان الـبكالوريا. وللتنـبؤ بقيم التحصيل في شهادة البكالوريا من خلال نتائج قلق حالة وقلق السـمة ومعـرفة أي المتغيرين أكثر وزنا وتأثيرا في التحصيل، قمنا بحساب معامل الانحدار المتعدد كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم (٤): معامل الارتباط بين قلق حالة وقلق السمة والتحصيل

النموذج	معامل الارتباط R	مربع R	مربع R المكيف	الخطأ المعياري
	٠,٢٣٥	٠,٠٥٥	٠,٠٤٦	١,٦٨٥٧

جدول رقم (٥): جدول ANOVA للانحدار

النموذج	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	F	مستوى الدلالة	
الانحدار	٣٢,٧٨٣	٢	١٦,٣٩٢			
المتبقي	٥٥٩,٧٦٢	١٩٧	٢,٨٤١	٥,٧٦٩	٠,٠٠٣	دال
ا موع	٥٩٢,٥٤٥	١٩٩				

جدول رقم (٦): جدول المقارنات بين قلق حالة وقلق السمة

نموذج	القيمة غير المعيارية		القيمة المعيارية Beta	t	مستوى الدلالة	
	الخطأ المعياري	B				
التحصيل	٠,٧١٣	٨,٠٤٠		١١,٢٨٤	٠,٠٠	دال
قلق حالة	٠,٠١٣	4.235 E-02	٠,٢٦٦	٣,٢٥٦	٠,٠٠١	دال
قلق السمة	٠,٠١٥	-1.342 E-02	-٠,٠٧٥	-٠,٩١٢	٠,٣٦٣	غير دال

يظهر من خلال الجدول رقم (٦) كيفية تحويل القيم B الخام إلى قيم معيارية حتى تسـمح لـنا المقارنة بين المتغيرات الأكثر وزنا بعد حساب معامل الارتباط المتعدد بين قلق حالة وقلق السمة، والتحصيل وجدناه مساو لـ: $R = 0.24$ (أنظر الجدول رقم٤)

يوضـح هذا التحليل الذي هو عبارة عن تحليل الانحدار المتعدد بين التحصيل وكل من متغير قلق حالة وقلق سمة أن العلاقة الارتباطية المتعددة بين المتغيرات ضعيفة ولكن دالة. ($R= 0.24$, $F= 5.76$, $P< 0.01$) (أنظر الجدول رقم٥)

وبعـد حسـاب معامل الانحدار للتنبؤ وجد أن المتغير الأكثر وزنا من حيث التنبؤ بالتحصـيل في امـتحان البكالوريا انطلاقا من قيم درجات القلق هو متغير قلق حالة الذي يرتـبط أكثر من المتغير الآخر (قلق سمة) مع التحصيل حيث كان الوزن المعياري لقلق حالة مساو لـ: $B_1= 0.27$، أما الوزن المعياري لقلق السمة مساو لـ: $B_2= 0.07$؛ أي $B_1>B_2$

أي أن قلـق الامـتحان يؤثـر أكثر من قلق السمة في النتيجة المتحصل عليها في امتحان البكالوريا.

ب. **تحليل نتائج الفرضية الثانية:**

تم مـن خـلال هـذه الفرضية التحقق من وجود اختلاف في التحصيل الدراسي حسـب مسـتويات القلق الكلي (قلق مرتفع، متوسط، منخفض). ومن أجل ذلك قامت الباحثة بتقسيم القلق الكلي إلى ثلاث مستويات وذلك حسب الربيعات:

- *المستوى الأول:* القلق المنخفض من ٠-٩٤ درجة.
- *المستوى الثاني:* القلق المتوسط من ٩٤,٥-١١٧ درجة.
- *المستوى الثالث:* القلق المرتفع من ١١٧,٥ إلى ما فوق.

وللـتأكد مـن أن التحصـيل الدراسـي في امتحان البكالوريا يختلف باختلاف مسـتويات القلق الثلاثة (المرتفع، المتوسط، المنخفض)، قامت الباحثة بتطبيق تحليل التباين الأحـادي الاتجـاه، وقبل ذلك قامت الباحثة بالتأكد من وجود تجانس بين الفئات الثلاث (مستويات القلق).

جدول رقم (٧): نتائج اختبار التجانس

التجانس	df_1	df_2	الدلالة
٢,٩٧٦	٢	١٩٧	٠,٥٣

مـن خلال الجدول رقم٧ نلاحظ أن هناك تجانس بين مستويات القلق ومنه يمكن تطبيق تحليل التباين كما يظهر في الجدول الآتي:

جدول رقم (٨): جدول تحليل التباين ANOVA للتحصيل

	مستوى الدلالة	قيمة F	معدل المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين
			١١,٤٤٦	٢	٢٢,٨٩٢	ما بين ا موعات
[illegible]	٠,٠٢١	٣,٩٥٨	٢,٨٩٢	١٩٧	٥٦٩,٦٣٣	داخل ا موعات
				١٩٩	٥٩٢,٥٤٥	ا موع الكلي

يوضـح جدول تحليل التباين الأحادي الاتجاه أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بـين المستويات الثلاث للقلق من حيث التحصيل أي بين القلق المرتفع، المتوسط والمنخفض حيث: $P< 0.05$, $df= 197/2$, $F= 3.96$,

وللإجابـة عـلى الشـطر الثاني من الفرضية التي مفادها أن التلاميذ ذوي القلق المتوسـط يكـون تحصـيلهم في امتحان البكالوريا أحسن من زملائهم ذوي القلق المرتفع والقلق المنخفض، قامت الباحثة بتطبيق اختبار Scheffe للمقارنات:

جدول رقم (٩): نتائج اختبار Scheffe

	مستوى الدلالة	الأخطاء المعيارية	معدل المقارنات	المقارنة بين الفئات	فئات القلق الكلي
غير دال	٠,٨٩٨	٠,٢٩٢٦	-٠,١٣٥٦	٢	١
	٠,٠٤١	٠,٣٤٠٢	-٠,٨٦٥٧	٣	
دال	٠,٨٩٨	٠,٢٩٢٦	٠,١٣٥٦	١	٢
	٠,٠٥١	٠,٢٩٦٥	-٠,٧٣٠١	٣	
غير دال	٠,٠٤١	٠,٣٤٠٢	٠,٨٦٥٧	١	٣
	٠,٠٥١	٠,٢٩٦٥	٠,٧٣٠١	٢	

مـن خلال الجدول رقم٩ يظهر أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين ا موعة الأولى وا موعة الثالثة فقط، ووجد الفرق مساو لـ ٠,٢٩ عند مستوى الدلالة٠,٠٥ أي هـناك فروق بين القلق المنخفض والقلق المرتفع وجاءت الفروق لصالح ا موعة الثالثة أي لصـالح القلق المرتفع، أي التلاميذ ذوي القلق المرتفع يكون تحصيلهم في امتحان البكالوريا أحسن من زملائهم ذوي القلق المنخفض والقلق المتوسط. وتوصلت الباحثة إلى أن تحصيل التلامـيذ في امـتحان البكالوريا يختلف باختلاف مستويات القلق ويكون لصالح التلاميذ ذوي القلق المرتفع.

ج. <u>**تحليل نتائج الفرضية الثالثة:**</u>

تـنص الفرضـية الثالـثة عـلى أن هناك علاقة ارتباطية بين الجنس والقلق، وقد استعملت الباحثة كأداة إحصائية للتأكد من صدق الفرضية معامل الارتباط الثنائي الأصيل R.p.b وذلـك راجـع لوجود متغيرين مختلفين أحدهما متغير كيفي (الجنس) والآخر متغير كمي (القلق). وتندرج ضمن هذه الفرضية ثلاث فرضيات جزئية:

١. ***هـناك علاقـة بين الجنس وقلق السمة:*** قامت الباحثة بحساب كل من متوسط قلق السمة عند الذكور والإناث، حيث وجد أن متوسط قلق السمة عـند الذكور مساو لـ ٤٧,٧٣ ومتوسط قلق السمة عند الإناث مساو لـ ٥٢,٩٤ وبعدها قمنا بحساب معامل الارتباط الثنائي الأصيل لمعرفة إذا كانت هـناك علاقـة بـين الجنس وقلق السمة، فوجد معامل الارتباط مساو لـ: $R.p.b_1 = 0.05$، هـذه النتيجة تعني أن العلاقة جد ضعيفة وغير دالة، هذا يعني أنه ليست هناك علاقة بين الجنس وقلق السمة.

٢. ***هناك علاقة بين الجنس وقلق الحالة:*** قامت الباحثة بحساب كل من متوسط قلق الحالة عند الذكور وعند الإناث ووجد أن متوسط قلق الحالة عند الذكور مساو لـ ٥٣,٤٤ ومتوسط القلق عند الإناث مساو لـ ٥٥,٧٧، ولمعرفة إن

كانت هناك علاقة بين قلق الحالة والجنس طبق معامل الارتباط الثنائي الأصيل ووجد أن هذا الأخير مساو لـ : R.p.b2= 0.34، تدل هذه النتيجة على أن هناك علاقة بين الجنس وقلق الحالة لكنها ضعيفة عند مستوى الدلالة ٠,٠١، وكان قلق الحالة عند الإناث أكثر مما هو عليه عند الذكور.

٣. هـناك علاقـة بين الجنس والقلق الكلي: قامت الباحثة بحساب كل من متوسط القلق الكلي عند الذكور والإناث، وجد أن متوسط القلق الكلي عند الذكـور مسـاو لـ ١١١,١٧ ومتوسط القلق الكلي عند الإناث مساو لـ ١٠٨,٧١، ولمعـرفة إن كانت هناك علاقة بين القلق الكلي والجنس طبق معـامل الارتباط الثنائي الأصيل ووجد أنه مساو لـ : R.p.b= 0.24، وتدل هـذه النتيجة على أن العلاقة بين الجنس والقلق الكلي ضعيفة لكنها دالة عند مستوى الدلالة ٠,٠٥

جدول رقم (١٠): اختبار t للفروق الجنسية فيما يخص القلق

نوع القلق		اختبار t للفروق الجنسية				الدلالة
		t	df	الدلالة	الفروق	
قلق السمة	هناك تجانس	-٣,٩٨٣	١٩٨	٠,٠٠٠	٥,٢١٠٠	دال
	ليس هناك تجانس	-٣,٩٨٣	١٩٥,٥٩١	٠,٠٠٠	٥,٢١٠٠	
قلق الحالة	هناك تجانس	-١,٥٢٤	١٩٨	-٠,١٢٩	-٢,٣٣	غير دال
	ليس هناك تجانس	-١,٥٢٤	١٩٧,٨٢٥	٠,١٢٩	٢,٣٣٠	
القلق الكلي	هناك تجانس	-٣,٠٤٠	١٩٨	٠,٠٠٣	-٧,٥٤٠٠	دال
	ليس هناك تجانس	-٣,٠٤٠	١٩٥,٢٨٣	٠,٠٠٣	-٧,٥٤٠٠	

مـن خلال الجدول رقم١٠ يظهر أن الفروق ذات دلالة إحصائية فيما يخص القلق الكلي وقلق السمة حيث كانت قيمة t بالنسبة لقلق السمة مساوية لـ **-٣,٩٨٣** وهي قيمة ذات دلالـة إحصائية، وقيمة t بالنسبة للقلق الكلي مساوية لـ **-٣,٠٤٠** وهي قيمة ذات دلالـة إحصـائية عـند P< 0.01 وعليه نرفض الفرضية الصفرية وتتحقق فرضية البحث؛ والإناث أكثر قلقا من الذكور.

د. تحليل نتائج الفرضية الرابعة:

تـنص هـذه الفرضـية عـلى أن هناك علاقة تفاعلية بين القلق الكلي والجنس والتحصيل الدراسي. وقسمت الباحثة القلق الكلي إلى ثلاث فئات حسب الربيعات:

- *الفئة الأولى:* من ٠-٩٤.
- *الفئة الثانية:* من ٩٤,١-١١٧.
- *الفئة الثالثة:* ١١٧,١ إلى ما فوق.

والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (١١): فئات القلق والجنس

	الفئـــات	العـــدد
فئات درجات القلق الكلي حسب الربيعات	١	٥١
	٢	١٠٠
	٣	٤٩
الجنس	١	١٠٠
	٢	١٠٠

<u>جدول رقم (١٢):</u> توزيع متوسطات التحصيل حسب الجنس ومستوى القلق الكلي

فئات القلق الكلي	الجنس	معدل التحصيل	الانحراف المعياري	العدد
١	١	٩,٤٩٤٧	١,٩٤٢٢	٣٠
	٢	٩,٢٥٨١	٢,٣٩٣١	٢١
	ا موع	٩,٣٩٧٣	٢,١١٩٦	٥١
٢	١	٩,٢٣٣١	١,٧٥٦٦	٥٥
	٢	٩,٨٩٩٢	١,٤٦٠٨	٤٥
	ا موع	٩,٥٣٢٨	١,٦٥٦٠	١٠٠
٣	١	١٠,٦٢٥٦	١,١٥٢٤	١٥
	٢	١٠,٢٦٢٩	١,٢٣٧٦	٣٤
	ا موع	١٠,٢٦٢٩	١,٢٣٧٦	٤٩
ا موع	١	٩,٥٢٠٤	١,٨١٤٠	١٠٠
	٢	٩,٨٣٣٨	١,٦٢٦٤	١٠٠
	ا موع	٩,٦٧٧١	١,٧٢٥٦	٢٠٠

من خلال الجدول رقم١٢ يتضح أن الفئة الأولى (القلق المنخفض) متوسط تحصيل الذكـور في امتحان البكالوريا أحسن من متوسط تحصيل الإناث، أما في الفئة الثانية (القلق المتوسـط) معـدل تحصـيل الإناث في البكالوريا أحسن من معدل الذكور، بينما في الفئة الثالـثة (القلق المرتفع) معدل تحصيل الإناث في امتحان البكالوريا أحسن من معدل تحصيل الذكور.

وعـند مقارنة معدل التحصيل بالنسبة لكل فئة وجد أن معدل التحصيل في الفئة الثالـثة كـان أحسـن من معدل التحصيل في الفئة الأولى والثانية، وعند ترتيب معدلات التحصيل حسب الفئات نجد أن:

م٣ (١٠,٢٦) > م٢ (٩,٥٣) > م١ (٩,٤٠)

حيث أن:

م٣ هو معدل تحصيل الفئة الثالثة.

م٢ هو معدل تحصيل الفئة الثانية.

م١ هو معدل تحصيل الفئة الأولى.

ولاـتأكد من صدق الفرضية الرابعة عمدت الباحثة إلى تطبيق تحليل التباين، وقبل استعماله عمد إلى اختبار F للتجانس بين الفئات الثلاث وكانت قيمة F مساوية لـ ١,٤٢ وهـي قيمة ذات دلالة إحصائية، وبالتالي الفئات متجانسة فيما بينها. وهذا الجدول يوضح قيمة F للتجانس:

جدول رقم (١٣): جدول F للتجانس (الفرضية الرابعة)

F	df1	df2	مستوى الدلالة
١,٤١٥	٥	١٩٤	٠,٢٢٠

بعد أن وجد أن هناك تجانس بين الفئات الثلاث (القلق المنخفض، القلق المتوسط، القلق المرتفع)، طبق تحليل التباين.

جدول رقم (١٤): تحليل تباين الجنس، القلق، التحصيل

مستوى الدلالة	F	معدل المربعات	درجة الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين
٠,٠٠٠	١٠٩٣,٠٥٢	٣١٢٧,٨٠٣	٦	١٨٧٦٦,٨١ ٦	النموذج
٠,٠١٣	٤,٤٢٢	١٢,٦٥٣	٢	٢٥,٣٠٦	فئات القلق الكلي
٠,٩٠٦	٠,٠١٤	3.988 E-02	١	3.988 E-02	الجنس
٠,١٠٤	٢,٢٩٤	٦,٥٦٤	٢	١٣,١٢٧	القلق والجنس
		٢,٨٦٢	١٩٤	٥٥٥,١٣٧	الخطأ
			٢٠٠	١٩٣٢,٩٥٣	ا موع

جاءت قيمة F الخاصة بالعلاقة التفاعلية بين القلق والجنس والتحصيل الدراسي في امـتحان الـبكالوريا غير دالة: F = 2.29 عند المستوى P > 0.01 وعليه لا توجد علاقة تفاعلية بين القلق الكلي والجنس والتحصيل في امتحان البكالوريا، وبذلك رأت الباحثة أن تبحـث في العلاقـة التفاعلية بين قلق الحالة والجنس والتحصيل وذلك بتطبيق تحليل التباين كما هو موضح في الجدول:

جدول رقم (١٥): تحليل التباين بين قلق الحالة، الجنس، التحصيل

مستوى الدلالة	F	معدل المربعات	درجة الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين
٠,٠٠٠	١٥٩٤,٢٧٧	٤٦٨٦,٤٥١	٤	١٨٧٤٥,٨٠	النموذج
٠,٢٦٠	١,٢٧٨	٣,٧٥٦	١	٣,٧٥٦	الجنس
٠,٠٥٠	٣,٩٠٢	١١,٤٦٩	١	١١,٤٦٩	قلق الحالة
٠,٩٤٥	٠,٠٠٥	1.411 E-02	١	1.411 E-02	الجنس وقلق الحالة
		٢,٩٤٠	١٩٦	٥٧٦,١٥١	الخطأ
			٢٠٠	١٩٣٢,٩٣٥	ا موع

يظهـر مـن خلال الجدول رقم١٥ أنه ليست هناك علاقة تفاعلية بين قلق الحالة والجـنس وتحصيل التلميذ في امتحان البكالوريا، وجاءت قيمة F = 0.005 وهي قيمة غير دالـة عند مستوى الدلالة٠,٠٥ وعليه من خلال النتائج تقبل الفرضية الصفرية؛ أي ليست هناك علاقة تفاعلية بين القلق والجنس والتحصيل، أي مهما كان مستوى القلق فإنه لا يؤثر على تحصيل التلميذ في البكالوريا.

٥. تحليل نتائج الفرضية الخامسة:

تطرقـت الفرضـية الخامسـة إلى أن تحصيل التلاميذ ذوي قلق السمة المرتفع في امـتحان الـبكالوريا أحسن من تحصيل التلاميذ ذوي قلق السمة المنخفض، وللتحقق من صدق هذه الفرضية قسم متغير قلق السمة إلى قسمين (عينتين) بالاعتماد على الوسيط:

- *العينة الأولى:* قلق السمة المنخفض ≤ ٥٠ (تحت٥٠).
- *العينة الثانية:* قلق السمة المرتفع > ٥٠ (فوق٥٠).

جدول رقم (١٦): توزيع العينتين حسب معدل التحصيل

قلق السمة	N	معدل التحصيل	الانحراف	الخطأ المعياري
العينة١	١٠٢	٩,٦٠١٣	١,٨٤٣١	٠,١٨٢٥
العينة٢	٩٨	٩,٧٥٦١	١,٥٩٩٨	٠,١٦١٦

مـن خلال الجدول يظهر أن معدل تحصيل التلاميذ ذوي قلق السمة المرتفع أكبر من معدل تحصيل التلاميذ ذوي القلق المنخفض.

قبل استعمال اختبار t للمقارنة بين العينتين الأولى والثانية، اعتمد اختبار F لدراسة التجانس بين العينتين وكانت قيمة F مساوية لـ ١,٤٦ وهي قيمة ذات دلالة إحصائية كما يظهر في الجدول الآتي:

جدول رقم (١٧): اختبار التجانس بين العينتين (قلق السمة المنخفض وقلق السمة المرتفع)

التحصيل	F	مستوى الدلالة
بين العينتين الأولى والثانية	١,٤٦	٠,٢٢٧

وعلـيه، تبين أن العينتين الأولى والثانية متجانستان، وقيمة t في هذه الحالة ستظهر في الجدول التالي:

جدول رقم (١٨): اختبار t لعينتين (قلق السمة المرتفع وقلق السمة المنخفض)

التحصيل	اختبار t لعينتين				
	t	درجة الحرية	معدل الفروق	مستوى الدلالة	
العينة الأولى	-٠,٦٣٣	١٩٨	-٠,١٥٤٨	٠,٥٢٧	غير دال
العينة الثانية	-٠,٦٣٥	١٩٦,٠٠٨	-٠,١٥٤٨	٠,٥٢٦	غير دال

بعـد حساب متوسط تحصيل العينة الأولى ذات قلق السمة المنخفض وجد مساويا لـ ٩,٦٠ أما متوسط تحصيل العينة الثانية ذات قلق السمة المرتفع وجد مساويا لـ ٩,٧٥، نلاحظ أن متوسط تحصيل العينة الثانية أكبر من متوسط تحصيل العينة الأولى.

مـن خـلال الجـدول رقم١٨ يظهر أن الفرق بين المتوسطين غير دال إحصائيا، وكانت قيمة t مساوية لـ -٠,٦٣ وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند المستوى $P > 0.05$. وعلـيه لم تـتحقق فرضية البحث وتقبل الفرضية الصفرية؛ أي تحصيل التلاميذ ذوي قلق السمة المنخفض أحسن من تحصيل التلاميذ ذوي القلق المرتفع.

٢- **مناقشة النتائج:**

أ. **مناقشة نتائج الفرضية الأولى:**

تنص هذه الفرضية على وجود علاقة سلبية بين قلق الامتحان (قلق حالة) والتحصيل الدراسي في شهادة البكالوريا، لكن هذه العلاقة لم تتحقق على مستوى العينة المدروسة، أي فرضية البحث لم تتحقق.

إن النتيجة التي تم التوصل إليها من خلال هذا البحث في إطار الفرضية الأولى تتماشى والنتيجة التي توصل إليها **مازي (١٩٦٩) (محمود عطا محمود، ١٩٩٢)**. وكذلك دراسة **ماكندليس وكاستندا**، حيث اختبر الباحثان تلاميذ من المدرسة الثانوية قصد تحديد مدى تأثير القلق في الأداء المدرسي، وقد أسفرت الدراسة على نتائج تتمثل في أن التلاميذ ذوي القلق العالي يتفوقون على تلاميذ القلق المنخفض خاصة في الأعمال المعقدة. **(عبد الرحمن عيسوي، بدون تاريخ)**

في هذه الحالة كان قلق الامتحان دافع إنجاز حث التلاميذ على تجاوز كل العقبات من أجل النجاح في امتحان البكالوريا، حيث ذهب **أتكنسون** إلى أن المستوى المرتفع في الدافع إلى الإنجاز يكون بمثابة عامل تكيف في وضعية الامتحان إذ يجعل التلميذ ينهمك في الإجابة دون التشتت والضياع بين الأفكار السلبية التي قد تعرقله في تقديم حلول صحيحة. **(مجلة الثقافة النفسية المتخصصة، ١٩٩٨)**

كما أكدت دراسة **فورنر (Forener, 1989)** التي أجريت على عينة من تلاميذ الثانوية أن المستويات المرتفعة من الدافعية للنجاح تسهل النجاح في شهادة البكالوريا وترتبط بتحقيق المشاريع الدراسية والمهنية، أي عندما يضع التلميذ النجاح نصب عينيه يتجاوز كل الصعوبات والعراقيل، كذلك يمكن أن ترجع العلاقة الإيجابية بين قلق الامتحان

والتحصـيل الدراسـي الجيد إلى الثقة في النفس، فالثقة بالنفس تعد من العوامل الشخصية المهمة في النجاح. **(يوسف مصطفى القاضي، ١٩٨١: ٤٣٤)**

وكذلك طريقة التحضير الجيدة تمكن التلميذ من القدرة على الإجابة على الأسئلة الـتي يمكن أن تطرح في امتحان البكالوريا، كما يمكن إرجاع هذه العلاقة الإيجابية بين قلق والقحـان والتحصيل إلى دور مستشارة التوجيه المدرسي التي عملت جاهدة على مساعدة التلامـيذ طـوال السنة الدراسية خاصة قبل امتحان البكالوريا من خلال تقديم إرشادات ونصـائح يمكـن للتلميذ اتباعها في المراجعة، كما يمكن القول أن التلاميذ لم يعيشوا ضغط امـتحان حقـيقي (لم يجر التطبيق يوم امتحان البكالوريا) حتى تكون إجابا م حسب ما شعروا به في الامتحان وليس حسب ما يشعرون به في الامتحان.

هـذه النتيجة الإيجابية قد ترجع إلى كيفية إجابة التلاميذ على مقياس قلق حالة إذ رغـم فهمهـم للتعليمة إلا أ م وجدوا أن هناك تشابه بين مقياس قلق السمة ومقياس قلق الحالـة وبالـتالي ربمـا أجابوا عليها بشيء من اللامبالاة رغم التأكيد لهم على الهدف من المقياس (قلق حالة) الشعور بالقلق أثناء الامتحان وبينت لهم الباحثة الفرق بين المقياسين.

إذن فرضـية البحـث لم تتحقق في إطار عينة البحث الحالي لكنها كانت متشا ة وتتماشى مع عدة دراسات ميدانية مثل دراسة **هريمان** **(Hareman, 1990)** التي توصلت إلى أن الخـوف من الفشل في الامتحان يعيق التحصيل الدراسي وكذلك دراسة **(قروص، ١٩٩٠)** حيث أظهرت هذه الدراسة أن التلاميذ الذين أظهروا تخوفا كبيرا أثناء الامتحان، وفسـرت هـذه النتيجة بكون التلاميذ المرتفعين في القلق يصبحون منشغلين بقلقهم بدل انشـغالهم بالامـتحان وهـذا مـا يـتداخل مع قدرة التلميذ على استرجاع المعلومات واستخدامها بطريقة جيدة. كذلك دراسة **كمال إبراهيم مرسي (١٩٨١-١٩٨٢)** دف هـذه الدراسـة إلى بحث العلاقة بين القلق والتحصيل الدراسي عند تلاميذ المدارس الثانوية وافـترض الباحـث ارتـباطات سالبة بين القلق ودرجات التلاميذ في الامتحانات، وفعلا توصـل إلى علاقـة سالبة ودالة إحصائيا بين القلق نتائج الامتحانات، وتتفق هذه الدراسة

الـتي تعتـبر القلـق معيقا لأداء الامتحانات مع نتائج دراسة ماندلر وسارسن وسبلبرجر. **(كمال إبراهيم مرسي، ١٩٨١)**

وذكـر كمـال إبراهيم مرسي أن سارسن وجماعته من علماء النفس بجامعة ييل الأمريكية الذين عارضوا نظرية القلق كدافع للإنجاز وافترضت هذه الجامعة من الباحثين أنه كلما زاد القلق انخفض التحصيل الدراسي. **(أحمد عبد الخالق، ١٩٩٤)**

وقـد افترض كل من سارسن وماندلر أن قلق الامتحان يعوق الأداء وفسر ذلك بـأن التلاميذ ذوي القلق المرتفع يشعرون بالتهديد في مواقف التقويم وبالإحساس بالفشل فـيظهرون دوافـع إثـارة القلق التي بدورها تثير استجابات داخلية وخارجية لا علاقة لها بالأداء فينشغلون ا أكثر من انشغالهم بالامتحان مما يضعف من مستوى الأداء لديهم، أما ذوي القلـق المتوسط فإ م يظهرون في مواقف الامتحان دوافع إنجاز العمل ويركزون على الأداء بشكل أفضل. **(مجلة الثقافة النفسية المتخصصة، ١٩٩٨: ٦٥)**

ب. مناقشة نتائج الفرضية الثانية:

تـنص الفرضية الثانية على أن التحصيل الدراسي يختلف حسب مستويات القلق الكـلي (مرتفع، متوسط، منخفض) لصالح التلاميذ ذوي القلق المتوسط. هذه الفرضية لم تتحقق في إطار عينة البحث بعد تطبيق اختبار Scheffe للمقارنات (أنظر الجدول رقم٩). وجد أن هناك فروق بين القلق المنخفض والقلق المرتفع لصالح القلق المرتفع. في هذا السياق توصلت الباحثة إلى نتيجة لا تتماشى مع ما توصل إليه **محمد يحي زكريا (١٩٨٣)** وذلك مـع عيـنة من تلاميذ المتوسطات والتي مفادها أن التلاميذ ذوي القلق المتوسط أفضل في الأداء الأكاديمي مقارنة بالأفراد المرتفعين والمنخفضين في القلق. كما توصل **آدم وآخرون (١٩٨٨)** إلى أن المسـتويات المتوسـطة من قلق الامتحان أدت إلى أداء أكثر فعالية مقارنة بالمستويات الأخرى (مرتفع، منخفض) وبالتالي فإن العلاقة بين القلق والأداء علاقة منحنية، ولقـد شرح كل من تايلور وسبنس في نظريتهما عن القلق الدافع وعلاقته بالتحصيل حيث

وجـد أن إحسـاس التلميذ في موقف الامتحان بمستوى متوسط من القلق يدفعه إلى زيادة انتباهه وتحسن إنجازه فيحصل على درجات مرتفعة. **(مجلة الثقافة النفسية، ١٩٩٨: ٦٦)**

بيـنما توصل **أنور رياض عبد الرحيم (١٩٩٢)** في دراسته لعينة من الأطفال إلى أن المجموعـة الـتي تتميز بقلق امتحان منخفض كانت أحسن في التفكير الابتكاري مقارنة بالمـرتفعين والمتوسـطين في قلـق الامتحان، وفسر ذلك بكون التفكير الابتكاري وكثرة الأفكار وسهولة استعمالها بشكل جيد مهمة معقدة وبالتالي كلما زاد القلق تعرقلت.

وتـبين مـن خلال دراسة **سامية القطان** أن أصحاب القلق المتوسط يتفوقون في أدائهم على أصحاب القلق المرتفع والقلق المنخفض جميعا. **(١٩٨١: ٢٦)**

وفي دراسـة **مالمو** تبين أن القلق المرتفع يؤثر تأثيرا سلبيا على عمليات التذكر. **(١٩٨٢: ٨٠)**

وكذلـك دراسـة أنتوني التي أثبتت أن القلق المرتفع يؤثر تأثيرا سلبيا على فعالية الأداء، حيـث أن الإثـارة الانفعالـية تجهض الأداء وتجعله أقل كفاية، فالقلق المرتفع يعتبر معوقا لفعالية الأداء. **(١٩٧٣: ٨٠)**

بينما دراسة ماكندلس وكاستندا فقد أثبتت نتائجها أن التلاميذ ذوي القلق العالي يتفوقون على أقرانهم ذوي القلق المنخفض. **(عبد الرحمن عيسوي، بدون تاريخ)**

أمـا دراسـة **ياريس دادسن Yareds Dadsun** تعاكس دراسة كاستندا، حيث توصـل الباحـث إلى أن الاسـتجابة تنقص في حالة القلق العالي وبالتالي فالمستوى الأمثل للقلـق اللازم للأداء الناجح بالنسبة للأعمال الصعبة يجب أن يكون منخفضا. **(عبد الرحمن عيسوي، بدون تاريخ)**

ويمكـن تفسـير أن تحصيل التلاميذ ذوي القلق المرتفع أحسن مقارنة مع التلاميذ ذوي القلـق المنخفض والمتوسط إلى الطموح الزائد والرغبة الكبيرة في النجاح حيث يتميز التلامـيذ ذوي القلق المرتفع بمفاهيم أقل إيجابية نحو الذات أما حديثهم فمعظمه شعور بعدم الرضـى نحـو أنفسهم ونحو ما قدموه من إنجاز لذلك نجد هؤلاء التلاميذ يبذلون قصارى جهدهم، فمهما حققوا من نجاح فإ م يطمحون إلى درجة أعلى من التفوق، كذلك يمكن إرجـاع سبب تفوق التلاميذ ذوي القلق العالي إلى الاهتمام بالواجبات المدرسية والمواظبة في العمـل والمراجعة المستمرة للدروس واستعمال قوي للكتب الخارجية المختلفة... فهؤلاء التلامـيذ يسعون جاهدين للمحافظة على تفوقهم الذي انتزعوه بجدارة واستحقاق، فينتا م الخـوف مـن أن يضيع منهم هذا اللقب "التفوق" لذلك يصبح في هذه الحالة الخوف من الفشل دافعا قويا للتحصيل الجيد.

ج. <u>مناقشة نتائج الفرضية الثالثة:</u>

تـنص هذه الفرضية على وجود علاقة ارتباطية بين الجنس والقلق لصالح الإناث، أي أن الإنـاث أكـثر قلقا من الذكور. وقد اندرجت تحت هذه الفرضية ثلاث فرضيات جزئية: بالنسبة للفرضية الجزئية الأولى والتي تنص على وجود علاقة بين الجنس وقلق السمة لم تـتحقق حيث كان معامل الارتباط الثنائي الأصيل ضعيفا وغير دال (R.p.b = 0.05) (ارجع إلى الصفحة...)، أي ليس هناك علاقة بين قلق السمة والجنس. أما بالنسبة للفرضية الجزئـية الثانـية التي مفادها أن هناك علاقة إيجابية بين الجنس وقلق الحالة وكذلك الفرضية الجزئية الثالثة التي تنص على وجود علاقة إيجابية بين الجنس والقلق الكلي فقد تحققت حيث كـان معامل الارتباط بالنسبة للفرضية الجزئية الثانية مساو لـ ٠,٣٤، أما معامل الارتباط بالنسبة للفرضية الثالثة كان مساو لـ ٠,٢٤. وتدل هذه النتائج أن العلاقة بين الجنس وقلق الحالة والقلق الكلي ضعيفة لكنها دالة، وعند تطبيق اختبار t للفروق الجنسية وجد أن هناك فـروق جنسية في القلق بين الذكور والإناث بالنسبة لكل من قلق سمة والقلق الكلي (أنظر الجدول رقم١٠). والإناث أكثر قلقا من الذكور.

تتماشـى هـذه النتيجة مع ما توصل إليه ماكندلس وكاستندا (١٩٥٦) حيث أظهرت هذه الدراسة أن القلق عند الإناث أكبر مما هو عليه عند الذكور، وهناك دراسات كـثيرة تشاطر دراسة ماكندلس مثل دراسة سارسن ودراسة هرلرويد ودراسة كاظم ولي آغا ودراسة عبد الرحمن عيسوي. **(محمد عودة الريحاني، ١٩٩٤)**

كذلك دراسة سيد محمد الطواب (١٩٩٢) توصلت إلى وجود فروق بين الجنسين في قلـق الامـتحان، وكانت الإناث أكثر قلقا من الذكور ويمكن تفسير هذه النتيجة كون المجـال الدراسـي هو المجال الوحيد الذي تعمل فيه الإناث على إبراز تفوقهن في حين هو واحـد مـن المجالات المتعددة بالنسبة للذكور لم يعودوا يرون في النجاح الدراسي الوسيلة الناجعة لتحقيق استقرار على المستوى الاجتماعي والاقتصادي ويفضلون استثمار جهودهم في مجـال الـتجارة، لذلك تخشى الفتاة في حالة فشلها في امتحان البكالوريا أن تتبخر كل الأحـلام التي بنتها خاصة تلك المتعلقة بكسر قيود الثقافة التقليدية التي جعلت الفتاة مكانها البيت وتعد لتكون ربة بيت وأم أطفال فقط.

ويمكن إرجاع هذا الفرق في القلق بين الجنسين إلى كون الأنثى أكثر حساسية من الناحية الانفعالية وأكثر تأثرا بالمواقف الصعبة كموقف الامتحان، أو ربما يكون ذلك راجع إلى كونهـا أكـثر إحساسـا بالمسؤولية التي يقتضيها موقف الامتحان والرغبة في النجاح. **(عبد الرحمن عيسوي، بدون تاريخ)**

كذلـك تـرى الفتاة أن نجاحها في شهادة البكالوريا يساعدها على إثبات ذاتها والحصـول عـلى المكانة والاحترام وأصبحت الدراسة ينظر إليها على أنها وسيلة لضمان المستقبل سواء على المستوى الاقتصادي أو الاجتماعي.

أمـا الفرضـية الجزئية الأولى التي أسفرت على عدم وجود فروق جنسية في قلق السـمة، تتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه عبد الرحمن عيسوي في البيئة المصرية على عينة مـن التلاميذ الذين تقدموا لامتحان البكالوريا، إذ وجد أن ليس هناك فرق بين الجنسين في

القلـق والتحصيل، وكذلك دراسة **دافيدسون (Davidson. 1958)** التي أفادت أن الإناث أقل قلقا من الذكور. **(محمد عودة الريماوي، ١٩٩٤)**

قد يعود هذا الاختلاف في نتائج الدراسات إلى أن هناك بعض المجتمعات ما زالت تـرى أن الفـتاة ليسـت للدراسة، فرغم نجاحها في شهادة البكالوريا لا يسمح لها بمتابعة دراسـتها في المعـاهد والجامعـات، أي مازالـت بعض المجتمعات متقوقعة في ظل الثقافة التقليدية أين تهيأ الفتاة لتكون زوجا وأم أطفال فقط.

د. **مناقشة نتائج الفرضية الرابعة:**

تـنص هـذه الفرضـية عـلى أن هناك علاقة تفاعلية بين القلق الكلي والجنس والتحصيل، لم تتحقق هذه الفرضية في إطار عينة البحث الحالي، أي لا توجد علاقة تفاعلية بين القلق والجنس والتحصيل حيث كانت قيمة F مساوية لـ ٢,٢٩ وهي غير دالة إحصائيا (أنظـر الجدول رقم١٤). وعند دراسة العلاقة بين المتغيرات القلق والجنس دون تأثيرهما في معـدلات الـبكالوريا، حيث تؤكد العلاقة بين المتغيرين القلق والجنس وهذا ما تم التوصل إلـيه مـن خـلال الفرضية الثالثة للبحث الحالي وهذه النتيجة تتماشى والدراسات التي تم عرضها حين مناقشة نفس الفرضية.

بينـت النتائج المتوصل إليها من خلال هذه الفرضية أن معدلات تلاميذ العينة في امتحان شهادة البكالوريا تأثرت بدرجات القلق (قلق حالة، قلق سمة) وهذا تم التوصل إليه في الفرضـية الأولى، والنتيجة المتوصل إليها تتماشى والدراسات المقدمة عند مناقشة نفس الفرضية. كما تبين عدم وجود علاقة تفاعلية أيضا بين قلق حالة والجنس والتحصيل، حيث كانـت قـيمة F مساوية لـ ٠,٠٥ وهي غير دالة إحصائيا (أنظر الجدول رقم١٥)، وهذه العلاقـة تـبين أن تـأثير قلق امتحان البكالوريا على التحصيل لا يختلف باختلاف جنس التلامـيذ، أي العلاقة التفاعلية بين المتغيرات في تأثيرها على معدلات البكالوريا لم تكن دالة إحصـائيا على مستوى العينة المدروسة حاليا نظرا لمتغيرات أخرى قد تؤثر في هذه العلاقة

مـثل حجـم العيـنة، تمثـيل التلامـيذ لمختلف الشعب الدراسية، المستوى الاقتصادي والاجتماعي للتلاميذ، موقف الامتحان نفسه.

مـن خـلال هذا يمكن القول أن دراسة العلاقة التفاعلية بين القلق الكلي والجنس والتحصـيل يتطلب الأخذ بعين الاعتبار عدة متغيرات أخرى التي من شأ ا التأثير في هذه العلاقة.

٥. **مناقشة نتائج الفرضية الخامسة:**

تـنص هـذه الفرضية على أن تحصيل التلاميذ ذوي قلق السمة المرتفع أحسن من تحصـيل التلاميذ ذوي قلق السمة المنخفض، لم تتحقق هذه الفرضية في إطار عينة البحث حيث كانت قيمة t مساوية لـ ٠,٦٣ (أنظر الجدول رقم١٨) وهي قيمة غير دالة إحصائيا.

إن الدراسـات الـتي تناولـت العلاقة بين قلق السمة والمردود الدراسي للتلاميذ اسـتعملت إما مقياس القلق العام أو مقياس قلق السمة لدراسة هذا المتغير وفي هذا الصدد توصـلت **ألـبرت وهابير** إلى ارتباطات غير دالة إحصائيا بين مقياس القلق العام ومقاييس الأداء الأكـاديمي وفسـرا ذلك بكو ما أقل تنبؤا بالأداء إذا ما قورنت بالمقاييس الخاصة بالقلق بمعنى أن مقاييس قلق السمة أقل تنبؤا بالأداء المدرسي مقارنة بمقاييس قلق الامتحان.

إن نـتائج دراسة سبلبرجر (١٩٦٢) تعاكس ما توصلت إليه الباحثة حيث أجرى سبلبرجر دراسة على٢٦٧ تلميذ ثانوي وجد أن القلق يؤثر سلبا في النتائج الدراسية وكانت قيمة مساوية لـ ٥,٤٨ وهي دالة إحصائيا $P > 0.025$ كما وجد أن القلق يتفاعل والقدرة الدراسية في التأثير على النتائج الدراسية المتحصل عليها.

أمـا دراسة الكيال (١٩٦٧) التي أجراها على ٨١ طالبا جامعيا والتي توصل فيها إلى عدم وجود فرق دال إحصائيا بين ذوي القلق العالي والقلق المنخفض في الحلول المعطاة

لـبعض الأسـئلة أما الأسئلة الأخرى فكان ذوي قلق السمة المنخفض أكثر مرونة، إلا أن الفـرق بـين ا موعتين لم يكن ذا دلالة إحصائية، وأرجع الكيال هذه النتيجة إلى نقائص الاختـبارات وفارق السن. أما **هونتراس وشارف Hountraset & Sharf** فتوصلا إلى نتـيجة مخالفة لنتيجة الكيال إذ وجد أن التلاميذ المنخفضين في التحصيل أكثر قلقا (السمة) ولهـم مركـز تحكـم خارجي، أي يفسرون تدني تحصيلهم الدراسي بعوامل خارجية عن التحكم الشخصي. أما (Ziv & Diem, 1975) في دراسة لهما على عينة من التلاميذ فقد توصلا إلى إثبات العلاقة العكسية بين القلق والنجاح الدراسي، أي كلما كان القلق مرتفعا كانت النتائج منخفضة وهذه النتيجة تتوافق مع دراسة كمال إبراهيم مرسي (١٩٨١) التي وجد من خلالها أن المتأخر دراسيا أعلى في الاستعداد للقلق.

إذن أغلبية نتائج الدراسات الميدانية تتماشى والنتيجة التي توصلت إليها الباحثة في حـدود الفرضية الخامسة، أي تحصيل التلاميذ ذوي قلق السمة المنخفض أحسن من تحصيل التلامـيذ ذوي قلـق السمة المرتفع. وما يمكن قوله أن التحصيل سواء درس كمتغير كمي (معدلات) أو متغير كيفي (نجاح) يتأثر بمستويات القلق.

خاتمة البحث:

يهـدف هـذا البحـث إلى دراسة العلاقة بين قلق امتحان البكالوريا والتحصيل الدراسـي. وتوصـلت الدراسة إلى نتائج تؤكد بعض فرضيات البحث، في حين لم تتحقق بعـض الفرضيات الأخرى وهذا راجع دائما إلى متغيرات خاصة بالعينة المدروسة كحجم العينة والمميزات الاجتماعية والاقتصادية لأفرادها أو إلى أهمية الامتحان بالنسبة للتلميذ.

مـن النتائج المتوصل إليها من خلال هذا البحث العلاقة الإيجابية بين قلق الامتحان والنتيجة المتحصل عليها في امتحان البكالوريا حيث أن تحصيل التلاميذ ذوي قلق الامتحان المرتفع أحسن من تحصيل التلاميذ ذوي قلق الامتحان المنخفض.

كمـا أن المسـتويات المـرتفعة من القلق الكلي ترتبط إيجابيا بالمعدلات المتحصل عليها خلال السنة الثالثة أو خلال امتحان البكالوريا، وتحصيل التلاميذ ذوي القلق المتوسط والقلق المنخفض. وهذه النتيجة تبين أن القلق مساعد ودافع إلى النجاح في درجة معينة.

أمـا فـيما يخص العلاقة الارتباطية بين الجنس والقلق سواء كان قلق حالة أو قلق سمة، كانت لصالح الإناث أي الإناث أكثر قلقا من الذكور.

كما أن المستويات المرتفعة من قلق السمة ترتبط سلبيا بالتحصيل الدراسي، وهذا مـا ذهـب إليه زيف ودايم أي المستويات المرتفعة من قلق السمة تعرقل العمل الجيد لأن التلمـيذ المتميز ـذه المستويات له سلوكات وأفكار تتنافى وما يتطلبه العمل الجيد وبالتالي النجاح في البكالوريا.

وتوصلت الباحثة إلى نتيجة تتماشى مع وجهة النظر الأولى التي تعتبر القلق يسهل العمليات.

اقتراحات:

١. التقليل من ضخامة البرامج والحصص الدراسية التي ترهق التلميذ ولا تترك له وقتا للمراجعة.

٢. دعـوة رجال التربية والمشتغلين في الحقل التربوي إلى إعادة النظر في شكل ومضمون التعليم الثانوي خاصة امتحان البكالوريا.

٣. إجـراء امـتحانات تدريبية نموذجية تجعل التلاميذ يألفون جو الامتحانات وتجعلهم يشعرون بأن الامتحان عبارة عن أمر مألوف وموقف تربوي عادي لا يستدعي القلق أو الخوف أو الرهبة.

٤. المـتابعة المستمرة من طرف مختص في علم النفس وعلوم التربية والأساتذة للتلامـيذ، خاصة المقبلين على شهادة البكالوريا وتوجيههم إلى طرائق العمل التي تتناسب مع قدرا م واستعدادا م الذاتية للرفع من معنويا م وإعادة الثقة بالنفس.

٥. عـلى التلمـيذ التحضـير لامتحان البكالوريا منذ بداية العام الدراسي لاستيعاب وإ اء البرنامج المقرر.

٦. على الأسرة توفير الظروف المريحة للمذاكرة، والوسائل الضرورية المساعدة في التحضير لامتحان شهادة البكالوريا والتخفيف من شدة القلق.

٧. ضـرورة الـتعاون بين المدرسة والأسرة لتوفير الظروف التربوية والأسرية المناسـبة لـلمذاكرة والاستعداد للامتحان وتوعية الأسر عن طريق الإعلام بضرورة مساعدة أبنائهم على النجاح.

٨. إعـادة النظر في الخطط التربوية والتعليمية بحيث يتم إعداد التلاميذ تربويا ونفسيا لتحقيق الأهداف التربوية والتعليمية المنشودة وليس إعدادهم للامتحان فقط.

٩. عـدم تعيين أساتذة مبتدئين في الأقسام النهائية لأن عدم خبرتهم تؤثر سلبا على نتائج التلاميذ.

١٠. على الأساتذة التدريس بالأهداف الإجرائية وهذا يستلزم إجراء امتحانات مقننة.



قائمة المراجع

١.

٢.

٣.

٤. أولا

5. بركات (محمد خليفة): **مناهج البحث العلمي والتربية** في **علم النفس**، دار المعارف / الكويت، ط1، 1979.

6. بوعلو (الأزرق): **الإنسان والقلق**، سينا للنشر، ط1، 1992.

7. تركي (رابح): تخ**طيط المنهج وتطويره**، ديوان المطبوعات الجامعية / الجزائر، 1984.

8. جيتس (آرثر): علم النفس التربوي، ترجمة إبراهيم حافظ وآخرون، ج2، ط2، بدون تاريخ.

9. حامد (عبد القادر) (عن مرجع عبد الرحمن عيسوي): **القياس والتجريب** في **علم النفس والتربية**، دار النهضة العربية، 1973.

10. حريزي (موسى إبراهيم): **مشكلة النسيان والخوف من الامتحان**، دار النشر والتوزيع / القاهرة، 1991.

11. حمدان(محمد زياد): **التحصيل الدراسي**، دار التربية الحديثة / دمشق- عمان، 1996.

12. حيدر (فؤاد): **التخطيط التربوي المدرسي وحاجات الطفل العربي**، دار الفكر العربي / بيروت، ط1، 1994.

13. خوري (توما جورج): **الاختبارات المدرسية ومرتكزات تقويمها**، بيروت / لبنان، 1991.

14. ذبابنة (ميشال): **سيكولوجية الطفولة**، بدون تاريخ.

15. راجح (أحمد عزت): **أصول علم النفس**، دار المعارف، ط2، 1993.

16. الرفاعي (نعيم): **الصحة النفسية دراسة سيكولوجية التكيف**، ط2، 1992.

١٧. الرواسي: **قاموس** في **علم النفس**، ١٩٨١.

١٨. الريماوي (محمد عودة): **سيكولوجية الفروق الفردية والجمعية** في **الحياة النفسية**، دار الشروق للنشر والتوزيع،ط١، ١٩٩٤.

١٩. الزارد (فيصل محمد خير): **الأمراض العصابية والذهانية**، دار القلم، ط٢، ١٩٨٤.

٢٠. زهران (حامد عبد السلام): **الصحة النفسية والعلاج النفسي**، عالم الكتب / القاهرة، ط٢، ١٩٨٥.

٢١. زيان عمر (محمد): **البحث العلمي مناهجه وتقنياته**، ديوان المطبوعات / الجزائر، ١٩٨٣.

٢٢. زيدان (محمد مصطفى): **دراسة سيكولوجية تربوية لتلميذ التعليم العالي**، ديوان المطبوعات الجامعية / الجزائر، ١٩٩٧.

٢٣. سعد الله (الطاهر): **علاقة القدرة والتفكير الابتكاري بالتحصيل الدراسي دراسة سيكولوجية**، ديوان المطبوعات / الجزائر، ١٩٩١.

٢٤. سيد (خير الله): **بحوث نفسية تربوية**، دار الفكر العربي، ١٩٨١.

٢٥. الشارف (أحمد العريفي): **المدخل لتدريس الرياضيات**، جامعة طرابلس، ١٩٩٦.

٢٦. الشحيمي (محمد أيوب): **الإرشاد النفسي التربوي**، دار الفكر اللبناني، ط١، ١٩٩٧.

٢٧. الشربيني (لطفي عبد العزيز): **القلق**، دار النهضة العربية، بدون تاريخ.

٢٨. صالح (أحمد زكي): **الأسس النفسية للتعليم الثانوي**، مكتبة النهضة المصرية، ١٩٧٢.

٢٩. الطالب (نزار مجيد). لويس كامل: **علم النفس الرياضي**، بغداد دار الحكمة، ١٩٩٣.

٣٠. عبد الصمد (محمد كامل): **سيكولوجية المذاكرة**، دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة، ١٩٩٠.

٣١. عبد الدايم (عبد الله): **التخطيط التربوي أصوله وأساليبه الفنية وتطبيقاته** في **البلاد العربية**، دار العلم للملايين / بيروت، ط١، ١٩٦٦.

٣٢. عدس (عبد الرحمن): **دليل المعلم** في **بناء الاختبارات النفسية**، دار الفكر للنشر والتوزيع / الأردن، ط١، ١٩٩٧.

٣٣. عطية (نعيم): **التقييم التربوي الهادف أصوله وطرائقه**، دار الكتاب العلمي، ط ٣، ١٩٩٢.

٣٤. عفيفي (محمد الهادي): **تخطيط الجدول المدرسي**، بدون طبعة، ١٩٦٦.

٣٥. الفالوقي (محمد): **التعليم الثانوي** في **البلاد العربية**، المكتب الجامعي الحديث / الإسكندرية، ط٢، ١٩٩٧.

٣٦. فرويد (سيجموند): **الكف والعرض والقلق**، ترجمة عثمان نجاتي، ديوان المطبوعات الجامعية / الجزائر، بدون تاريخ.

٣٧. الفنيش (أحمد علي): **أصول علم النفس**، دار المعارف، ط٢، ١٩٩٣.

٣٨. القاضي (يوسف مصطفى): **الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي**، المملكة العربية السعودية / الرياض، ط١، ١٩٨١.

٣٩. القطان (سامية): **دراسة تجريبية معلمية العلاقة ما** بين **مستوى القلق والأداء المعلمي**، دار الثقافة / القاهرة، ١٩٨١.

٤٠. قنديل (شاكر): **معجم علم النفس والتحليل النفسي**، دار النهضة العربية، بدون تاريخ.

٤١. لندال (دفيدوف): **الشخصية الدافعية والانفعالات**، ترجمة فؤاد أب حطب وآخرون، دار الدولة للاستثمارات الثقافية، ط١، ٢٠٠٠.

٤٢. نشواتي (عبد ا يد): **علم النفس التربوي**، جامعة اليرموك / الأردن، ط٩، ١٩٨٨.

قائمة المراجع الأجنبية:

1. Ajuria (Guerra) : **Psychologie de l'enfant**, Ed Masson / Paris, 1984.

2. Avanzini (G) : **L'échec scolaire**, 2eme Ed du Centurion / Paris, 1977.

3. Avanzini (G) : **L'échec scolaire**, Ed ESF / Paris, 1984.

4. De Boms (M) : **Anxiété pathologique et anxiété normale**, revue de psychologie, 1969.

5. Doveron (M) : **Journal de thérapie comportementale cognitive** / Paris, 1997.

6. Favez (B) : **L'angoisse**, PUF / Paris, 1963.

7. Gross (T.F) : (General test and state anxiety in real examination on states is not test anxiety), **Educational research quarterly**, 1990.

8. Haplin (G): **Dictionary of psychology**, 1968.

9. Haynal (A) : **Les métamorphoses somatiques de l'angoisse Médecine et hygiène**, Genève, 1980.

10. Malmo (A.B) : **Experimental studies of anxiety and stress**, New York, 1982.

11. Manouni : **Adolescence et parents et troubles scolaires**, Ed ESF, 1984.

12. Maurice (R) : **Orientation scolaire et professionnelle**, 2[eme] Ed PLLF, 1993.

13. Sarason: **Test anxiety theory research and application**, New Jersey, 1980.

14. Spielberger: **The effects of manifest anxiety on the academic achievements of college students**. Mental hygiene, 1962.

15. Spielberger: **Anxiety currenttends in theory and research academic**, Press New York & London, 1972.

16. Zazzo (R) : **Les conditions de la réussite scolaire**. Extrait réadaptation numéro spécial, Mass, 1964.

17. Ziv & Diem : **Psychopédagogie expérimentale**, ESF / Paris, 1975.

القواميس:

1. Sillamy (R) : **Dictionnaire visuel de psychologie**, 1989.

2. Lafan (R) : **Vocabulaire de psychologie, presse universitaire** / France, 1978.

3. **Larousse classique**, imprimé en France, 1971.

قائمة المجلات:

١. الإرشاد والتوجيه، **مجلة العلم والطالب**، العدد الثاني، ١٩٩٠.

٢. **مجلة بناة الأجيال**: موضوع التأخر الدراسي، مشكلة تربوية، مجلة تربوية، العدد ١١، ١٩٩٤.

٣. **مجلة الثقافة النفسية المتخصصة**، ا لمد التاسع، العدد٣٥، ١٩٩٨.

٤. **جريدة العلاج السلوكي والمعرفي**، ١٩٩٧.

٥. الطواب سيد محمود: قلق الامتحان والذكاء والمستوى الدراسي وعلاقتهما بالتحصيل الأكاديمي لطلاب الجامعة من الجنسين، **مجلة العلوم الاجتماعية**، ا لمد٢٠، العدد٣، ١٩٩٢.

٦. عبد الخالق أحمد محمد: الدافعية للإنجاز وعلاقتها ببعض متغيرات الشخصية لدى عينة من تلاميذ المدارس وتلميذا ا، **مجلة مركز البحوث التربوية**، جامعة قطر، ا لمد٢ ، ١٩٩٢.

٧. قلق الامتحان بين القلق كسمة والقلق كحالة، **مجلة العلوم الاجتماعية**، العدد٣ ، ١٩٨١.

٨. كمال إبراهيم مرسي: علاقة سمة القلق في المراهقة والرشد بإدراك الخبرات المؤلمة في الطفولة، **مجلة كلية الآداب**، مجلد٨، ١٩٨١.

٩. محمود عطا محمود: الممارسات السلوكية الشائعة للمدرسين في إدارة الفصل وقلق الامتحان وعلاقتها ببعض المتغيرات، **ا لمة التربوية**، ا لمد٦، العدد٣٢، ١٩٩٢.

١٠. مصطفى أحمد تركي: قلق الامتحان بين القلق كسمة والقلق كحالة، **مجلة العلوم الاجتماعية**، العدد٣، ١٩٨١.

١١. **مجلة المعلم**: امتحان بلا خوف، العدد٥٤، ١٩٩٧.

الرســـــائل:

نسيمة بوعكاز: **علاقة الدافع إلى الإنجاز بقلق حالة-قلق** سمة **بالنجاح** في **البكالوريا**، رسالة ماجستير. إشراف دوقة أحمد، ١٩٩٧.



الملاحق

الملحق رقم (أ):

مقيـــــاس قلق حـــالة

التعليمات: فيما يلي عدد من العبارات التي يستخدمها الأفراد في وصف أنفسهم، إقرأ كل عبارة بعناية وضع علامة (×) في الدائرة المناسبة أمام العبارة التي تشير إلى ما تشعر بـه عند تأديتك للامتحان. ليست هناك إجابات صحيحة وأخرى خاطئة، لا تستغرق وقتا طويلا في عبارة واحدة، تذكر أن تختار الإجابة التي تصف ما تشعر به أثناء ذلك الامتحان.

	مطلقا	قليلا	أحيانا	كثيرا
أشعر بالهدوء				
أشعر بالأمان (بعيد عن الخطر)				
أشعر بالتوتر				
أشعر بالأسف				
أشعر بالاطمئنان				
أشعر بالاضطراب				
أشعر بالانزعاج لاحتمال وقوع كارثة				
أشعر بالراحة				
أشعر بالقلق				
أشعر بالسرور				
أشعر بالثقة في النفس				
أشعر بالنرفزة				
أشعر بالثوران				
أشعر بتوتر زائد				
أشعر بالاسترخاء				
أشعر بالرضى				
أشعر بالضيق				
أشعر بأني مستثار جدا "لدرجة الغليان"				
أشعر بالسعادة العميقة				
أشعر بأني أدخل السرور على الآخرين				

الملحق رقم (٢):

مقيـــــاس قلق سمـــة

التعليمات:

فـيما يـلي عدد من العبارات التي يستخدمها الناس في وصف أنفسهم، إقرأ كل عبارة بعناية وضع علامة (×) في الدائرة أمام العبارة التي تشير إلى ما تشعر به عامة. ليست هناك إجابات صحيحة أو خاطئة، لا تستغرق وقتا طويلا في عبارة واحدة، تذكر أن تختار الإجابة التي تصف ما تشعر به عامة.

	مطلقا	قليلا	أحيانا	كثيرا
أشعر بأني أدخل السرور على الآخرين				
أتعب بسرعة				
أشعر بالميل إلى البكاء				
أتمنى لو كنت سعيدا مثلما يبدو الآخرون				
أفقد السيطرة على الأشياء لأنني لا أستطيع اتخاذ قراري بسرعة كافية				
أشعر بالراحة				
أنا هادئ الأعصاب				
أشعر بأن المصاعب تتراكم لدرجة أنني لا أستطيع التغلب عليها				
أشعر بأني أقلق بشدة على أمور لا تستحق ذلك				
أنا سعيد				
أميل إلى تصعيب الأمور				
ينقصني الشعور بالثقة بالنفس				
أشعر بالأمان				
أحاول تجنب مواجهة الأزمات والصعوبات				
أشعر بالحزن				
أشعر بالرضى				
تجول بذهني بعض الأفكار التافهة وتضايقني				
تؤثر في خيبة الأمل بشدة لدرجة لا أستطيع أن أبعدها عن ذهني				
أنا شخص مستقر				
أصبح في حالة من التوتر والاضطراب عندما أفكر كثيرا في اهتماماتي وميولي الحالية				

الملحق رقم (٣):

جدول الدرجات الخام لعينة البحث

التلميذ x	الجنس	قلق حالة	قلق سمة	التحصيل y
	٢	٧٠	٤٦	٩,٣٢
	٢	٥٥	٤٩	٩,٣٢
	٢	٥٩	٥٠	٨,٨٢
	٢	٥٥	٥٢	٧,٥٩
	١	٤١	٥٠	١٠,٦٦
	١	٦٤	٥٩	٩,٩١
	١	٥١	٤٧	٩,١٦
	١	٤٥	٥١	١٠,٠٧
	٢	٦٤	٥٦	٩,٩٠
	١	٤٦	٥٠	٩,٤٥
	٢	٤٤	٥١	٧,٩٢
	٢	٦٧	٦٤	١٠,٥٣
	١	٦٧	٤٢	١٠,٩٣
	٢	٥٥	٥٣	٩,٦٣
	٢	٥٨	٦٨	٩,٨١
	٢	٤٥	٤٧	١٠,٨٣
	٢	٤٧	٥٠	١٠,٢٦
	٢	٥٣	٥٥	١٠,٦٤
	١	٥٠	٤٤	٩,٩٤
	٢	٤٧	٥١	١٠,٠٧
	١	٥٧	٥٨	١١,٢٠
	٢	٦٦	٥٥	٨,٤٨
	٢	٧٥	٦٠	١٠,٦٣
	٢	٧١	٥١	١١,٢٤
	٢	٣٨	٥٠	٩,٨٨

التلميذ x	الجنس	قلق حالة	قلق سمة	التحصيل y
	١	٤١	٣٩	١١,٦١
	٢	٤٨	٤٣	١٠,٩٧
	٢	٤٣	٦٧	٨,٠٥
	٢	٤٥	٣٥	٨,٤٨
	١	٥٧	٥١	٩,٥٢
	١	٤٩	٦٠	١٠,١٠
	٢	٦٩	٥٥	١١,٤٣
	٢	٦١	٦٣	١٠,٥٢
	٢	٦٥	٦٥	٩,٧٥
	٢	٥٤	٤٨	١٠,٦٦
	١	٥٨	٣٦	٨,٣٨
	٢	٦٨	٦٠	١١,١٠
	٢	٧٠	٥٥	١٠,٣٢
	٢	٥٢	٤٦	١١,٩٩
	١	٤٠	٣٨	٥,٧٢
	٢	٤٥	٥٥	٩,٠٤
	١	٤٦	٥١	١١,١٠
	٢	٤٩	٤٥	٥,١٢
	١	٥٩	٥٨	٩,٩٨
	١	٥١	٥٤	١٠,٢٢
	١	٣٩	٤١	١٣,٠٦
	١	٣٩	٤١	٦,٩٤
	١	٥١	٤٣	٧,٩٠
	١	٥٥	٤٢	١١,١٠
	١	٤٠	٤٠	١٤,٢٠

التلميذ x	الجنس	قلق حالة	قلق سمة	التحصيل y
	١	٦٠	٤٤	٨,٤٠
	١	٥٤	٣٩	٩,٠٤
	١	٤٢	٤٧	٧,٣٧
	١	٦٠	٤٤	١٠,٢٣
	١	٦٠	٤٠	٦,٤٨
	١	٤٩	٣٦	٦,٣١
	٢	٧٠	٦٧	١٠,٠٦
	٢	٧٢	٦٢	١٠,٦٣
	١	٣٤	٤٤	١١,٩٤
	١	٥٢	٣٩	٩,٢٠
	١	٢٥	٢٨	١١,١٢
	١	٤٩	٤١	٩,٣٢
	١	٦٠	٤١	١٠,٦٦
	١	٥١	٤٢	٨,١٣
	٢	٦٠	٥٣	٩,٨٦
	١	٧٣	٥٥	٩,٤٤
	٢	٥١	٥٨	٩,١٨
	٢	٥٢	٥٢	١٠,٤١
	٢	٧١	٦٠	٩,٣٣
	٢	٧٢	٥٦	١٠,٨٦
	١	٥٢	٥٧	٨,٧٥
	١	٦١	٥٥	١٠,٩١
	١	٦٣	٥٤	٨,٦٧
	١	٧٤	٦٤	٩,٦٥
	٢	٥٧	٥٢	١٠,٠٥

التلميذ x	الجنس	قلق حالة	قلق سمة	التحصيل y
	٢	٥٤	٤٦	١٠,٨١
	٢	٥٣	٤٧	١٠,٨
	٢	٤٥	٥٠	٩,٠٨
	٢	٦٣	٥٠	١٠,٩١
	١	٥٩	٥٣	١١,٨١
	٢	٦٢	٥٨	٩,١٨
	٢	٦٠	٦٢	١٠,٩٠
	٢	٤٦	٤١	١٢,١٥
	٢	٧٠	٥١	١٠,٩٨
	٢	٥٣	٦٠	٩,١٧
	١	٤٣	٥١	١١,٢٩
	١	٥٦	٤٨	٧,٩٨
	١	٤٦	٥٥	١٠,٢٤
	١	٤٩	٤٦	٧,١١
	١	٥٢	٥٩	٨,٠٥
	١	٥٠	٤٠	٩,٣٠
	٢	٣٨	٣٩	٨,٤٥
	١	٤٥	٥٤	٦,٢٤
	١	٥٥	٤٣	١٠,٣٩
	١	٥٤	٤٥	٩,٥٣
	٢	٦١	٥٤	٩,٢٦
	٢	٥٨	٥٢	٨,١٩
	٢	٥٤	٤٢	٨,٣١
	٢	٥٤	٥٤	٧,٧١
	٢	٥٤	٥٩	٧,١٦

التلميذ x	الجنس	قلق حالة	قلق سمة	التحصيل y
	١	٣٨	٦٥	٦,٦٩
	١	٥١	٤٤	٦,٨١
	١	٥٧	٤٣	١١,١٣
	١	٤٨	٥٧	٩,٢٦
	٢	٥٣	٦٤	٨,٢٢
	٢	٥٧	٤٣	١١,٨١
	٢	٥٠	٤٢	١٠,٣٤
	٢	٦٠	٥٥	١٠,٠١
	٢	٧٤	٦٧	٨,٤٦
	١	٦٣	٤٦	١٠,٠٩
	٢	٥٥	٥١	١٢,٣٧
	٢	٦٠	٦١	١٠,٤٤
	٢	٦٤	٦١	٩,٠٣
	٢	٥٥	٥٢	١٠,٤٤
	١	٦٩	٦٣	١٠,٢٤
	١	٦٣	٦٦	٨,٦٦
	١	٥٧	٥٢	٩,٩٢
	١	٤٩	٤٢	١٠,٠٩
	٢	٥٨	٦٢	٩,٨١
	٢	٥٢	٤٦	١٢,٧٩
	٢	٤١	٤٤	٧,٨٠
	٢	٥٦	٥٢	٨,١٧
	٢	٢٨	٤٣	٨,٠٩
	٢	٤٦	٥٧	٦,٧٦
	٢	٥٨	٦٧	٩,١٢

التلميذ x	الجنس	قلق حالة	قلق سمة	التحصيل y
	٢	٦٢	٦٧	٨,١٨
	٢	٦٤	٦٤	١٠,٧٧
	٢	٣٥	٣٧	١٠,٦٨
	٢	٥٥	٥٥	١١,٥٧
	٢	٥٤	٥٩	٩,٨٨
	١	٤١	٣٩	٨,٨٥
	١	٧٩	٥١	٨,٨٧
	١	٦٤	٥٩	١٠,٧٢
	١	٤٤	٥٢	٨,٢٤
	١	٥٨	٥٦	٨,٨٥
	٢	٧٦	٦٤	١١,٢٨
	٢	٧٠	٦٥	٩,٣٠
	٢	٥٧	٥١	٩,٨٨
	٢	٦٥	٥٦	٨,٣٤
	٢	٦٥	٥٤	٨,٧٢
	١	٥٦	٦١	٩,٨٩
	٢	٥١	٥٣	١٢,٧٩
	٢	٦٩	٦٢	٩,١٠
	٢	٣٩	٣٣	٩,٩٧
	٢	٦٤	٥١	٩,٤٩
	١	٥٠	٤٧	٦,٨٥
	١	٥٦	٦٠	١٠,٠٦
	٢	٤٨	٥٣	١٠,٣١
	١	٦٣	٥٤	٧,٦٠

التلميذ x	الجنس	قلق حالة	قلق سمة	التحصيل y
	١	٣٩	٢٩	١٠,١٣
	١	٥٥	٦٥	٩,٤٥
	١	٥١	٤٩	٩,٣٧
	١	٧٣	٥٦	٩,٧٨
	٢	٧٠	٦٤	١١
	٢	٧٥	٥٨	١٢,٤٥
	٢	٦٣	٤٧	٩,٠٦
	١	٥١	٤٨	٩,٢١
	١	٥٠	٣٧	٩,٤٤
	٢	٥١	٤٩	٨,٤٨
	٢	٦٠	٥٠	١١,٠٢
	٢	٤٠	٣٩	٨,٤٥
	٢	٣٨	٤٠	٨,٨٢
	٢	٣٦	٤١	١٢,٥٢
	١	٥٥	٤٤	٩,٤١
	٢	٥٣	٥١	١١,١٤
	١	٣٤	٣٤	١٠,٣٢
	١	٦١	٤٥	٨,٥٩
	٢	٥٨	٤٨	١٠,٢٧
	٢	٥٩	٥٧	١١,٢١
	١	٥٠	٣٣	١١,٩٨
	١	٧٥	٥٠	١٢,٧٢
	١	٥١	٤٣	٩,٣٩
	١	٤٨	٤٩	٨,٤٥
	١	٤٦	٤٩	١٠,١٧

التلميذ x	الجنس	قلق حالة	قلق سمة	التحصيل y
	١	٧٠	٤٩	١٠,١٧
	١	٤٩	٤٦	٩,٣٩
	٢	٣٦	٥٤	١١,٤٨
	٢	٣٨	٣٢	١٠,٠٤
	١	٦٤	٣٤	٩,٨٥
	١	٣٨	٣٦	٨,٣٧
	١	٧٠	٣٨	١٢,٧١
	١	٦٠	٤٩	٧,٤٨
	١	٥٢	٤٦	٩,٠١
	٢	٤٥	٤٧	١١,٩٨
	١	٣٧	٣٤	٨,٤٨
	١	٣٤	٤٢	٩,٨٠
	٢	٥٠	٤٢	١٠,٠٨
	٢	٥٤	٤١	١٢,٢٦
	١	٥٦	٥٠	٩,٢٧
	٢	٥٠	٤٩	٩,٦١
	١	٦٩	٥٠	١١,٢٠
	١	٦٠	٥٩	١٢,٠٢
	٢	٣١	٣٥	٦,٠٧
	١	٦٥	٥٠	١٢,٠٩
	٢	٧٠	٦٥	١٣,٠٢
	١	٤٥	٥٠	٩,٢٨
	١	٦٥	٥٥	١٠,٥٠
	١	٧٠	٦٠	١٣,٩٢

ملاحظة: حدد نوع الجنس بالرقمين ١ و٢ حيث:

الذكور= ١

الإناث= ٢

قائمة الجداول:

الصفحة

الفهرس:

الفصل الثالث: التحصيل الدراسي

الفصل الرابع: منهجية البحث

الفصل الخامس: عرض ومناقشة النتائج

قائمة المراجع

الملاحق